

Prosjektpresentasjoner i norsk på videregående

Elevs bruk av semiotiske ressurser i sammensatte tekster

Ida Sophie Rustad Jøssund



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg sammensatte elevtekster i norskfaget. De sammensatte tekstene som undersøkes er prosjektpresentasjoner laget av elever på vg2 og vg3. Hensikten med oppgaven er å se nærmere på hva som kjennetegner elevenes bruk av semiotiske ressurser i prosjektpresentasjoner. Sammensatte tekster er ett av fire målområder i læreplanen i norsk og arbeid med slike tekster, både analyse av dem og produksjon av egne sammensatte tekster, utgjør den nyeste delen av kompetansemålene for norskfaget.

Dette er en beskrivende casestudie som analyserer fem prosjektpresentasjoner fra to klasser på samme skole. Prosjektene gikk over to dager. Materialet ble hovedsakelig samlet inn gjennom observasjon av elevene når de jobbet med prosjektene. Selve presentasjonene ble dokumentert gjennom videoopptak. Undersøkelsen bygger i tillegg på gruppeintervjuer med strukturert spørreskjema og dokumentanalyse av prosjektbeskrivelsene.

Analysen av materialet legger sosialemiotisk teori til grunn og har som utgangspunkt at mening skapes i en sosial sammenheng ved hjelp av tilgjengelige semiotiske ressurser. Derfor er også situasjonen tekstene skapes i en del av det som tas med i grunnlaget for analysen. Theo van Leeuwen er en av teoretikerne denne oppgaven har brukt som har tilført mye til det teoretiske grunnlaget for analysen, mens Sigrid Norris er en forsker som var spesielt nyttig når det gjaldt transkripsjon av levende tekster.

Det empiriske grunnlaget denne undersøkelsen har som basis kjennetegnes av at elevene bruker flere forskjellige semiotiske ressurser i sine presentasjoner, gjerne samtidig. Den funksjonelle spesialiseringen er tydelig når det gjelder flere av ressursene. Alle gruppene brukte lysbilder, enten digitale eller analoge. Teksten på lysbildene formidlet informasjon, mens bildene hovedsakelig utdypet informasjonen som ble gitt i teksten. I tillegg er det muntlige sentralt for å kunne plassere andre semiotiske ressurser som musikk, lydeffekter og video i sammenheng med de øvrige ressursene. Bilder ble brukt faglig relevant, mens lydklipp, musikk og film både ble brukt faglig og som underholdning. Elevene som ikke brukte manuskripter forholdt seg sterkere til teksten på de digitale lysbildene enn de som brukte manuskripter.

Forord

For fem år siden begynte studiet som har ledet frem til denne oppgaven. Det er litt vanskelig å tro at jeg har hatt min siste eksamen for lengst og at masteroppgaven nå er ferdig.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en både lystig og tidvis hektisk prosess. Det å sette seg ned ved tastaturet har ikke vært preget av lystfølelse bestandig, spesielt ikke når tiden har vært knapp og andre forpliktelser presser på. Da har Erlend, som i løpet av arbeidet med oppgaven ble min ektemann, vært til stor hjelp og støtte. En stor takk sendes derfor til Erlend. Dette hadde ikke vært mulig uten deg.

Faglig sett har arbeidet med oppgaven vært utfordrende. Både de teoretiske og praktiske sidene ved gjennomføringen fra problemstilling til ferdig oppgave har vært mer eller mindre nye for meg. Her har veileder Frøydis Hertzberg vært støttende med kommentarer og innspill. Takk!

Jeg vil også takke familie og venner som har holdt ut med en fraværende og opptatt søster, datter og venn disse månedene. Og sist, men ikke minst, vil jeg takke informantene mine som lot meg få observere og bruke litt av deres hverdag i denne undersøkelsen.

Oppgaven er både avslutningen på fem år med studier og begynnelsen på livet som lærer på fulltid. Jeg er glad for at jeg nå vet litt mer om hva som venter meg.

Blindern, mai 2009

Ida Sophie Rustad Jøssund

Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
Innhold	4
1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling og hensikt	7
1.3 Tilknytning til læreplanen	8
1.3.1 Sammensatte tekster	8
1.3.2 Prosjektarbeid	9
1.4 Struktur i oppgaven	10
2. Teoretisk grunnlag	11
2.1 Begrepsavklaringer	11
2.2 Hva er sosialemiotikk?	12
2.3 Byggeklosser i meningsskaping	13
2.3.1 Kommunikative handlinger	14
2.3.2 Dimensjoner i sosialemiotisk analyse	15
2.4 Multimodal kohesjon	17
2.4.1 Rytme	17
2.4.2 Komposisjon	18
2.4.3 Informasjonslenking	18
2.4.4 Dialog	19
2.4.5 Kohesjon	19
3. Materiale og metode	20
3.1 Valg av metode og forskningsdesign	20
3.1.1 Casestudier	21
3.2 Gyldighetskrav	22
3.2.1 Begrepsvaliditet	22
3.3 Datainnsamlingsmetoder	23
3.3.1 Observasjon	24
3.3.2 Gruppeintervju med spørreskjema	26
3.3.3 Dokumentinnsamling	26
3.4 Analysemetoder	27
3.4.1 Framgangsmåte for analyse av prosjektpresentasjonene	27

3.4.2	Registreringsskjema som fremgangsmåte for analyse	29
4.	Empiri fra feltarbeid	31
4.1	<i>Presentasjon av innsamlingssituasjonene</i>	31
4.1.1	Skolen	31
4.1.2	Prosjektarbeidene og klassene	32
4.2	<i>Oversikt over materialet</i>	33
4.2.1	Presentasjonene	33
4.3	<i>Eksempler. Innblikk i situasjonene</i>	35
4.3.1	Situasjoner i klasse A	35
4.3.2	Situasjoner i klasse B	37
4.4	<i>Vurdering av materialet under ett</i>	39
4.4.1	Bruk av visuelle hjelpemidler	39
4.4.2	Hvordan jobbet elevene med prosjektarbeidet?	40
5.	Analyse	42
5.1	<i>Analyse av prosjektpresentasjoner</i>	42
5.1.1	Klasse A. Gruppe 1 – Utviklingen av bokmål	43
5.1.2	Klasse A. Gruppe 2 – Teknologi og språkutvikling	47
5.1.3	Klasse A. Gruppe 3 – SMS-språk	51
5.1.4	Klasse B. Gruppe 4 – Folkedikting	55
5.1.5	Klasse B. Gruppe 5 – Wergeland	58
5.2	<i>Foreløpig oppsummering</i>	61
5.2.1	Det visuelle og lydlige	61
5.2.2	Kroppsspråk	61
5.2.3	Kohesjon mellom semiotiske ressurser	62
5.2.4	Skjematisk oppsummering	64
6.	Resultater og avrunding	65
6.1	<i>Drøfting</i>	65
6.1.1	Sosialsemiotiske funn	65
6.1.2	Den multimodale kohesjonen	69
6.2	<i>Problemstilling og oppsummering av resultater</i>	71
6.2.1	Kort oppsummert	73
6.3	<i>Forslag til videre forskning</i>	73
	Litteraturliste	75
	Vedlegg	77

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne 30-poengs masteroppgaven ser nærmere på sammensatte tekster laget av elever i norskfaget med teoretisk rammeverk fra sosiosemiotikken. Bruk av elektroniske verktøy i undervisningssammenheng, prosjektarbeid som arbeidsform og levende, sammensatte tekster er områder jeg har jobbet med i undervisningssammenheng, men som jeg savnet forskning om. Anne Løvlands doktoravhandling fra 2006 tar for seg barne- og ungdomsskoleelevers prosjektpresentasjoner med utgangspunkt i sosiosemiotikk, men lignende studier fra videregående nivå i Norge finnes ikke. Etter å ha jobbet i den videregående skolen de siste to årene stilte jeg meg spørsmål om hvordan situasjonen var der. Hvordan bør disse tekstene vurderes? Hvilke tilbakemeldinger bør jeg gi for at elevene skal bli gode til dette? Hvordan bør oppgavene utformes og hvordan jobber elevene med de oppgavene de får? Dette var spørsmål jeg stilte meg, men som jeg ikke fant svar på.

Denne undersøkelsen besvarer heller ikke alle disse spørsmålene, det er ikke gjort på et halvt år. Likevel begynner den på et arbeid ved å beskrive et lite stykke virkelighet som forhåpentligvis kan lede til videre forskning på området.

Den sosiosemiotiske forankringen åpner for en detaljert analyse av tekstene som inkluderer de fleste aspekter ved en sammensatt tekst. Mye av teorien på område og de arbeidene som er gjort i forhold til å beskrive en sammensatt tekst tar utgangspunkt i skriftlige tekster der avsender og mottaker ikke er tilstede på samme tid. Den definisjonen jeg tar utgangspunkt i her er hentet fra gjeldende læreplan og definerer det slik:

”...sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk” (Læreplanverket for kunnskapsløftet - midlertidig utgave, 2006, s. 42). Prosjektpresentasjoner er tekster som både kombinerer skriftlig og muntlig kommunikasjon og som skapes når avsender og mottaker er tilstede samtidig. Dermed blir dialogen mellom deltakerne i kommunikasjonssituasjonen også er del av analyse materialet. For å kunne analysere dette har jeg tatt i bruk teori og modeller fra Sigrid Norris som har spesialisert seg nettopp på dette området. Norris er professor ved Auckland University of Technology i New Zealand og forsker blant annet på kommunikasjon i multimodalt perspektiv. Hennes analyser og modeller, spesielt i forhold til kroppsspråk, har vært til stor nytte i arbeidet.

1.2 Problemstilling og hensikt

Hensikten med oppgaven er å beskrive hvordan elever presenterer og jobber med sammensatte tekster i den videregående skolen. For å gjøre dette har jeg tatt utgangspunkt i sosialemiotisk teori og metode og sett nærmere på hvordan semiotiske ressurser blir brukt.

Prosjektarbeidet som arbeidsform har blitt vanlig i den norske skolen. Prosjekter kan være store og strekke seg over flere fag, men har en form for prosjektpresentasjon til slutt. Noen ganger er det også snakk om skriftlig innlevering av materiale. Presentasjonen består gjerne av mer enn utelukkende muntlige virkemidler og min erfaring var at elever gjerne bruker flere semiotiske ressurser dersom oppgaven ikke gir noen tydelige begrensninger. Oppgaven tar for seg følgende problemstilling:

Hva kjennetegner elevers bruk av semiotiske ressurser i prosjektpresentasjoner?

Hensikten med denne problemstillingen er å finne ut mer om hvordan prosjektpresentasjonene til elever i videregående skole ser ut med hensyn til semiotiske ressurser. Sammensatte tekster i klasserommet er et relativt utforsket felt, særlig i Norge, og mer forskning trengs for å finne ut av hvordan de muntlige og sammensatte klasseromstekstene er. Det er verken gjort undersøkelser om dette på videregående klassetrinn eller etter innføringen av siste skolereform i Norge. I fjor ble det utgitt en masteroppgave som også har med sammensatte tekster å gjøre (Evju, 2008), men denne tar for seg elevenes arbeid med analyse av sammensatte tekster, ikke sammensatte tekster som elever lager.

Når det gjelder teori så støtter denne oppgaven seg på teorier og begreper innen sosialemiotikken, analytiske begreper fra Theo van Leeuwen og Sigrid Norris sine kategorier for analyse av multimodal interaksjon. Både i forbindelse med muntlig avgangseksamen i grunnskolen og muntlig eksamen i videregående skole møter elevene en eksamensform som legger opp til en presentasjon av et emne den første delen av eksamen. I Oslo er det innført 48 timers forberedelsestid til muntlig eksamen slik at elevene får utdelt oppgaven eller temaet for presentasjonen minst to døgn på forhånd. Det er også åpnet for gruppeeksamen der flere kan jobbe sammen om presentasjonen. Elevene jobber med et utdelt emne eller en oppgave og presenterer det de har kommet fram til ved hjelp av ulike virkemidler. Dette gjør at prosjektpresentasjonen og eksamenspresentasjonen er temmelig lik og det er et argument for å se nærmere på prosjektpresentasjonene.

En annen god grunn til å gjøre denne undersøkelsen er at den kan bidra til et arbeid med å hente inn kunnskap om hvordan man som lærer kan veilede elevene i forhold til presentasjoner som disse.

1.3 Tilknytning til læreplanen

1.3.1 Sammensatte tekster

Sammensatte tekster er en fornorsking av begrepet om multimodale tekster og ble tatt inn som begrep i læreplanen gjennomgående for alle trinn gjennom Kunnskapsløftet i 2006 (Rogne, 2008, s. 11). Begrepet om sammensatte tekster bygger på en oppfatning av at det er mer enn ordene som betyr noe for hvordan leseren oppfatter en tekst, det såkalt utvida tekstbegrepet. En utviding av tekstbegrepet innebærer en forskyvning av tekstbegrepet i skolen fra foredraget og den tradisjonelle skolestilen til en integrering av bilder, lyd og skrift i den verbalspråklige teksten.

Læreplanens begrep om sammensatte tekster er nytt i Kunnskapsløftet, men mye av det begrepet om sammensatte tekster rommer, har ligget inne i tidligere læreplanutgaver. Særlig to trekk ved tidligere læreplaner er interessante å trekke frem i denne sammenhengen. For det første at en gradvis aksept for et utvida tekstbegrep er å spore så langt tilbake som til forsøksplanene fra 1969 og 1972 . For det andre at R94-planen var å regne for et skritt tilbake i denne utviklingen (Rogne, 2008, s. 4, 21). Rogne peker også på at læreplanene for det videregående trinnet har ligget noen skritt etter når det gjelder det å ta inn det utvida tekstbegrepet. L97 har integrert medietekster inn i de tre hovedområdene i faget ved å trekke inn mål som handler om dette i alle tre områder (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996). R94 har ikke integrert begrepet, men skilt ut *massemedium* som ett av seks områder på første og andre trinn, mens det på tredje trinn helt blir erstattet av et målområde for særmenet (Læreplan for videregående opplæring, 1993) .

På høyere nivå var det utvidede tekstbegrep i ferd med å etablere seg, men det var ikke vanlig å kalle det for multimodale tekster før Kress og van Leeuwen utga sine bøker om emnet på slutten av 90-tallet. Det utvidede tekstbegrepet var tidlig inne i lærerutdanningene, allerede så tidlig som i 1974 med analyse av forholdet mellom bilde og tekst (Rogne, 2008, s. 6).

Læreplanverket for K06 har større fokus på sammensatte tekster en tidligere planer. Gjennom de grunnleggende ferdighetene skal alle fag bygge opp elevens grunnleggende ferdigheter når det gjelder å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne

og å kunne bruke digitale verktøy. I læreplanen i norsk finner vi formuleringer som er relevante for sammensatte tekster innen flere av de grunnleggende ferdighetene.

Læreplanen i norskfaget i K06 er oppdelt i fire hovedområder, der *sammensatte tekster* er at av dem. Flere av de målene som har å gjøre med prosjektpresentasjoner er likevel å finne under *muntlige tekster*, for eksempel at eleven skal kunne "...mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringer som aktør og tilhører," på vg1 (Læreplanverket for kunnskapsløftet - midlertidig utgave, 2006). Sammensatte tekster er helt eksplisitt tilstede i K06 og tvinger fram en annen og mer helhetlig forståelse av tekster i norskfaget enn det den forrige læreplanen gjorde.

1.3.2 Prosjektarbeid

I L97-planen er prosjektarbeidet beskrevet som arbeidsform. Selv om den generelle delen av læreplanen er videreført fra L97 og R94 til K06 er det gjort store forandringer i de øvrige delene av planen. Kunnskapsløftet har en innledning der blant annet oppbyggingen av fagplanene og læringsplakaten presenteres, men bygger på et prinsipp om metodefrihet. L97 har en nærmere beskrivelse av prinsipper og retningslinjer for opplæring i grunnskolen som blant annet inneholder en oversikt over arbeidsmåter der prosjektarbeid inngår (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996).

Løvlands undersøkelse fra 2006 tar også for seg prosjektpresentasjoner når det er sammensatte elevtekster som undersøkes. Hennes begrunnelse for å bruke nettopp prosjektpresentasjoner som undersøkelsesobjekt har å gjøre med fokuset på multimodalitet og at oppfatningene av hva arbeidsformen innebærer var noenlunde like (Løvland, 2006, s. 77).

Prosjekter av den typen som beskrives i L97 skulle utgjøre mindre tid av den totale tiden i de høyere klassene enn på småskoletrinnet (60 % av tida på småskoletrinnet, 30 % av tida på mellomtrinnet og 20 % av tida på ungdomstrinnet) (Imsen, 2006, s. 220). I tilknytning til R94 var det også slike krav. I K06 har kravet har falt bort, men det foreligger ingen kilder som viser noe om hva dette har ført til når det gjelder frekvensen for prosjektarbeid som arbeidsform. I Kunnskapsløftet regjerer metodefriheten og læreplanen inneholder ikke beskrivelser av hvilke arbeidsformer som skal brukes for at kunnskapsmål og ferdighetsmål skal nås. I den videregående skolen kan det foregå prosjekter over en lengre tid, gjerne over en flere uker, men da innenfor ett enkelt fag og i de timene som allerede er satt av til faget på timeplanen.

Den definisjonen av prosjektarbeid som denne oppgaven tar utgangspunkt i er det Berthelsen, Illeris og Poulsen som har stått for:

Prosjektarbeid definerer vi som et pedagogisk arbeidsmønster hvor elever eller studenter – i samarbeid med lærere og/eller andre – utforsker og behandler ett eller flere problemer i sammenheng med de samfunnsforhold og den virkelighet de(t) forekommer i. (Berthelsen, Illeris, & Poulsen, 1987, s. 25).

Denne definisjonen inneholder flere perspektiver som er vanlige i forhold til prosjektarbeid. Synet på prosjektarbeidet som en måte å integrere skolesamfunn og det øvrige samfunnet, den tverrfaglige tilnærmingen, den mer likeverdige lærer- og elevrollen, den problembaserte orienteringen og fokuset på produktet er temaer som trekkes frem i den utvidede definisjonen av prosjektarbeid. Det er med utgangspunkt i denne definisjonen av prosjektarbeid at vi også kan forstå de prosjektarbeidene som presenteres i denne undersøkelsen.

1.4 Struktur i oppgaven

Oppgaven begynner med denne innledningen og fortsetter videre med det teoretiske grunnlaget for analysen. De delene av teorien som går direkte på analyseskjemaet jeg bruker, blir nærmere forklart i kapitlet om materiale og metode. Metodekapitlet tar både for seg metoden for innsamling av materialet og for analysen av det. I empirikapitlet trekker jeg fram eksempler fra materialet, noen fra hver av gruppene jeg har sett nærmere på.

Transkripsjoner av alle presentasjonene ligger som vedlegg bakerst i oppgaven.

Analysekapitlet går nærmere inn på hver tekst og de semiotiske ressursene i dem. Under resultater presenter jeg funnene mer oversiktlig og mer knyttet til de teoretiske begrepene i tillegg til at funnene drøftes, mens oppsummeringen og den forskningsmessige veien videre tas opp i dette kapitlet.

2. Teoretisk grunnlag

Fra sosialemiotikken har jeg hentet det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for problemstillingen, ”Hva kjennetegner elevers bruk av semiotiske ressurser i prosjektpresentasjoner?”, og den metoden som analysen av tekstene i materialet baserer seg på. Det er flere begreper innen sosialemiotikk som ikke har entydig meningsinnhold. I forhold til disse begrepene har jeg måttet foreta noen valg. Begreper som *modalitet* og *semiotisk ressurs* er nøkkelbegreper i det teoretiske grunnlaget som gjennomsyrrer både metoden og analysen. Selv i hensikten med oppgaven og problemstillingen, er begrepene essensielle.

2.1 Begrepsavklaringer

En sentral teoretiker i forbindelse med sammensatte tekster er Gunther Kress, det samme er Theo van Leeuwen som han har jobbet sammen med. Likevel er det ikke lett å kombinere disse teoretikerne fordi begrepene deres ikke betyr det samme. *Mode* er et av de viktigste begrepene hos Kress, og er også grunnlaget for å betegne tekster for multimodale, at de består av flere ”modes”. Direkte oversatt til norsk er mode det samme som *modus* (Kirkeby, 1995, s. 411), noe som ikke er i samsvar med den definisjonen Kress m.fl. gir av ordet: ”We use *medium* (and the plural *media*) to refer to the material substance which is worked on or shaped over time by culture into an organized, regular, socially specific means of representation, i.e. a meaning-making resource or a *mode* (Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001, s. 15, forfatterens egne kursiveringer)”.

Theo van Leeuwen definerer *modality* slik: ”The term modality refers to semiotic resources for expressing *as how true* or *as how real* a given representation should be taken (van Leeuwen, 2005, s. 281).” Denne definisjonen av modalitet trekker frem kvalitetene ved kommunikasjonen, det en på norsk vil kalle modus, heller enn å definere en modalitet som en kulturskapt ressurs en kan ta i bruk for å skape mening. Modus på norsk er i utgangspunktet et grammatisk uttrykk, mens det vi tenker på som *modality* i forhold til multimodale tekster har med kommunikasjon å gjøre.

Det fremstår altså som at den ene definisjonen av modalitet(mode) hos Kress og semiotisk ressurs hos van Leeuwen nærmest betegner det samme. Denne ulike begrepsbruken kan ha å gjøre med deres tidligere definisjon av *mode*: ”Modes are semiotic resources which allow the simultaneous realisation of discourses and types of (inter)action”

(Kress & van Leeuwen, 2001, s. 21). Mens Kress har spesifisert meningsinnholdet i *mode*, har van Leeuwen gått videre med *semiotic resource*.

Van Leeuwen bruker heller begrepet *semiotisk ressurs* når det er snakk om de handlinger, materialer og artefakter vi bruker for å kommunisere. Forestillinga om multimodale eller sammensatte tekster har dermed mer å gjøre med at en tekst er satt sammen av ulike semiotiske ressurser med ulike egenskaper. For å ikke skape forvirring velger jeg å forholde meg til ett sett av begreper, nærmere bestemt det teoretiske rammeverket som er å finne i van Leeuwens *Introducing Social Semiotics*, der sammensatte tekster er bygget opp av semiotiske ressurser med ulike dimensjoner (van Leeuwen, 2005). Sigrid Norris legger Kress sine begreper til grunn for sin analysemodell, slik at det som i forbindelse med hennes modeller omtales som *mode*, betyr det samme som *semiotisk ressurs*.

2.2 Hva er sosialemiotikk?

Sosialemiotikken har som utgangspunkt at all kommunikasjon skjer i en sosialt situert situasjon med deltakere som velger hvordan et budskap skal presenteres ut ifra de meningsbærende ressursene som er tilgjengelige. Grunnlaget for denne tenkningen om kommunikasjon finner vi hos lingvisten Halliday som med utgangspunkt i grammatikk formulerte teorien om sosial kommunikasjon som et system av muligheter (Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001, s. 11). Hallidays utgangspunkt var at mening gjennom kommunikasjon ikke blir skapt ved å velge riktig eller gal bruk av tegn som i den leksikalske grammatikken, men gjennom et språklig system for meningsskapning som stadig endrer seg som resultat av bruken (Jewitt, 2006, s. 3). Den multimodale tilnærmingen til kommunikasjon har redefinert sosialemiotikk til å gjelde for mer enn det skrevne språket og inkluderer nå alle sosialt formede måter å konstruere mening på. Alt vi gjør og lager kan blir gjort eller laget på ulike måter som potensielt kan ha forskjelligartet mening (van Leeuwen, 2005, s. 4).

Hovedteoretikerne innenfor retningen er Günter Kress og Theo van Leeuwen. Disse to har sammen og med flere andre lagt grunnlaget for sosialemiotikken slik den fremstår i dag både som teoretisk fagfelt og som forskningsmetode. Likevel understrekes det at sosialemiotikk ikke er noen rendyrka og selvstendig teori, men et teoretisk perspektiv som kan tas i bruk for analyse i kombinasjon andre analyseverktøy og med kjennskap til det feltet en studerer (Løvland, 2006, s. 14; van Leeuwen, 2005, s. 1).

2.3 Byggekløsser i meningsskaping

Den grunnleggende enheten innen sosialsemiotisk analyse er altså den *semiotiske ressursen*. Opprinnelsen til ordet semiotikk kommer av det greske ordet *simeion* som betyr tegn, men semiotisk ressurs brukes isteden fordi det tydeliggjør at meningen skapes der og da i en spesifikk sosial kontekst (van Leeuwen, 2005, s. 4,5).

Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures – or technologically – for example, with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized. (van Leeuwen, 2005, s. 285).

Denne definisjonen legger vekt på hva som kan brukes til å produsere kommunikativ mening og tar opp i seg at de ressursene vi bruker og måten vi bruker dem på stadig er i forandring.

Med utgangspunkt i en bestemt semiotisk ressurs er det mulig å definere hva slags *semiotisk potensiale* den har. Hvordan brukes for eksempel en datamaskiner med installerte programmer til å skape mening i dag? Og hvordan kan bruken endres og skape mening på nye måter i morgen? Det sistnevnte kalles *modal affordans* og betegner det potensialet som ligger i ressursen, både det den kan brukes til og det den ikke kan brukes til (van Leeuwen, 2005, s. 5). Slik sett er denne definisjonen fremtidsrettet i form av at den også kan romme ukjente kvaliteter ved ressurser som per i dag ikke er i bruk.

Over tid utvikles det en kulturelt betinget rutine i måten en bruker en ressurs på. Dette kalles *funksjonell spesialisering* og betegner noe av det sosialt betingede ved sosialsemiotisk tilnærming til tekster (Jewitt, 2006, s. 50-51). Det er for eksempel vanlig å bruke tekst presentert visuelt til å formidle det mest saklige innholdet, mens bilder brukes til å illustrere det som står skrevet. Den tyngste informasjonen presenteres sjelden gjennom bilder og dette er sosialt betinget.

Hvilken semiotisk ressurs en person velger framfor en annen, er motivert av *interesse*(interest). ”Interest is the articulation and realization of an individual’s relation to an object or event, acting out of that social complex at a particular moment, in the context of an interaction with other constitutive factors of the situation which is considered as relevant by the individual, (Jewitt, 2006, s. 22),” er Kress sin definisjon av interesse og peker både på den kulturelle definisjonsmakten, men også på individets makt til å bedømme hvordan det skal handle i situasjonen. Den sosiale konteksten har noe å si for hvordan et individs interesse er formet, men også for de valgmulighetene som eksisterer. Teknologiske

hjelpemidler er i dag en vanlig del av hverdagen både hjemme og på skole og jobb og er derfor med på å forme måten en kommuniserer med hverandre på. Ikke bare er en ny semiotisk ressurs tilgjengelig gjennom for eksempel mobiltelefoner, men det er også knyttet interesse til bruken av den. Et individ uten kunnskap om bruken av en mobiltelefon vil kanskje derfor ha interesse av å ikke bruke nettopp den semiotiske ressursen.

2.3.1 Kommunikative handlinger

Handlinger på lavere og høyere nivå

For å forstå hvordan sammensatte tekster fungerer, må man se nærmere på hvordan de er bygget opp. Sammensatte tekster, som all kommunikasjon, består av handlinger. Hver handling er mediert, det vil si at den kommuniseres fra senderen ved hjelp av et eller flere medium. Hver talehandling består av større og mindre enheter. De aller minste delene vi kan dele inn i, for eksempel en håndbevegelse eller et ord i en frase, er talehandlinger på lavere nivå (Norris, 2004, s. 11). Norris ser for seg at disse talehandlingene på lavere nivå henger sammen i kjeder som til sammen utgjør handlinger på høyere nivå. Denne handlingen på høyere nivå har en begynnelse og en slutt som delvis er ritualisert. Når man for eksempel møter noen man kjenner starter handlingen gjerne med at man hilser på hverandre, mens avslutningen skjer når man tar farvel. De ritualene som markerer start og slutt er spesifikke for talehandlingen på høyere nivå.

Flere handlinger på høyere nivå kan pågå samtidig. Da forsøker deltakeren å utføre en handling på samme tid som en annen handling på høyere nivå utføres. En person kan for eksempel videochatte med noen over nettet og snakke i telefonen samtidig. I et slikt tilfelle vil den ene handlingen på høyere nivå ha innvirkning på den andre. Fordi en høyere handling består av handlinger på lavere nivå, kan den endres hvis en handlingskjede på lavere nivå avsluttes eller endres. Brytes internettforbindelsen og bildet og lyden forsvinner i eksempelet over, er det ikke videochatting som pågår lengre, men bare en telefonsamtale.

Modal tyngde

Ulike kjeder av kommunikative handlinger har ikke like sterk betydning for den overordnede handlingen. Norris kaller dette for *modal tyngde* (Norris, 2004, s. 79). Noen kjeder på lavere nivå er mer nødvendig for å opprettholde den overordnede handlingen enn andre. Dersom en kjede av underordnede handlinger stopper opp og dermed endrer den overordnede handlingen drastisk, har den modal tyngde. Dersom mikrofonen slutter å fungere i et stort auditorium og lyden forsvinner, stopper både handlingen på lavere nivå og den overordnede

handlingen opp. Tale har i dette eksempelet så mye tyngde at handlingen på høyere nivå endres drastisk.

To ulike faktorer avgjør den modale tyngden til en semiotisk ressurs. Hver ressurs har ulik *intensitet* (Norris, 2004, s. 83). En eller flere semiotiske ressurser kan være intense sammen. Kjennetegnene på at en ressurs er intens er at den strukturerer de andre ressursene. Ressursene har også ulik *kompleksitet* (Norris, 2004, s. 87). Når en handling på høyere nivå består av kjeder av handlinger på lavere nivå som henger tett sammen på en intrikat måte, har den overordnede handlingen høy kompleksitet. Måten man sier noen på henger for eksempel ofte tett sammen med ordene som blir sagt. Når det er snakk om modal kompleksitet har altså ingen av kommunikasjonskjedene høyere intensitet, de fungerer sammen. Kompleksitet og intensitet kan forekomme på samme tid i ulike handlingskjeder.

En deltaker kan også delta i overordnede handlinger med ulikt nivå av *oppmerksomhet*. Mens man videochatter med noen over nettet kan man samtidig snakke med noen i telefonen. Oppmerksomheten til vedkommende blir delt mellom to handlinger på høyere nivå, mellom nettpratingen og telefonsamtalen. Oppmerksomheten kan deles mellom to eller flere områder (Norris, 2004, s. 97). Vi kan snakke om at noe er i forgrunnen eller i bakgrunnen for noens oppmerksomhet.

2.3.2 Dimensjoner i sosialemiotisk analyse

Sosialemiotikk handler i stor grad om kommunikasjon som sosialt konstruert fenomen og om hvordan kommunikasjon kan analyseres og skapes. For å finne fram til hvordan tekster er bygget opp kan man se nærmere på fire dimensjoner ved tekster: diskurs, sjanger, stil og modalitet.

Diskurs

Det tekster forsøker å si, lages ikke i et vakuum, men skapes av en bestemt avsender tiltenkt en eller flere mer eller mindre bestemte mottakere. I likhet med at redskapene vi omgir oss med er produkter av vår felles historie, er kommunikasjon fullt av nedarvede ideer og oppfatninger som reflekteres i det vi formidler og måten vi formidler det på. For å beskrive disse ideene og oppfatningene som finnes i tekstene, brukes ordet *diskurs*. En diskurs er i følge Foucault sosialt konstruert kunnskap om virkeligheten (Machin, 2007, s. 12; van Leeuwen, 2005, s. 94).

Diskursen i en tekst består med andre ord av påstander som ikke kunne blitt holdt fram dersom det ikke hadde vært for tidligere konstruert kunnskap om den virkeligheten som

beskrives. Den realiseres på ulike måter, både ut ifra hvilken situasjon teksten er tiltenkt og ikke minst hvem det er som skaper teksten. Situasjonen teksten blir sagt, skrevet eller presentert i sammen med avsenderens preferanser avgjør hvilke deler av diskursen som blir tatt med. Eksempelvis kan avsenderen la være å nevne deler av en diskurs som vil kunne stille henne i et dårlig lys, for eksempel sterke bilder og opplysninger eller noe annet som avsenderen ser for seg at ikke vil falle i god jord hos mottakeren. Sterke bilder og opplysninger kan i andre kommunikasjonssituasjoner være påkrevet, for eksempel i en skrekkfilm eller i en dokumentar.

Sjanger

Sjanger har tradisjonelt vært en måte å dele inn tekster på som ikke var et enhetlig system. Tekster deles inn i sjangere etter innhold, form og/eller funksjon. Filmer deles for eksempel ofte inn etter innhold i sjangere som komedie, skrekk eller action. Sjanger, og også diskurs, blir innen sosialesemiotikk ansett for å være semiotiske ressurser som kan brukes i tekster, heller enn en viss type tekst (van Leeuwen, 2005, s. 126). Den som skaper teksten kan utnytte forventninger, struktur eller annet som knyttes til en sjanger i sin egen tekst. Istedenfor regler som er knyttet til sjanger som overbegrep, kan sjangrene anses som maler som kan brukes delvis i tekster for å oppnå det kommunikative formålet, men ikke som en oppskrift som nødvendigvis må følges.

I tillegg til teksten i seg selv er det en rekke omstendigheter rundt som er av betydning for hvordan teksten utspiller seg. Hvem som er deltakere i situasjonen og hvor og når det foregår er en del av konteksten og kan være vel så avgjørende for en tekst som sjangerne den benytter seg av.

Stil

Diskurs og sjanger har vært viktigere innen semiotikk enn stil, men stil blir viktigere ettersom livsstil erstatter sosial klasse som identitetsmarkør. Stil som begrep innen sosialesemiotikk sees i sammenheng med verdier og identitet, både hos avsenderen og i samfunnet som helhet (van Leeuwen, 2005, s. 143-145).

Van Leeuwen deler inn stiler i tre typer som ikke er gjensidig utelukkende. Alle har sin type *individuelle* stil som kjennetegner hvem de er, som håndskrift som et eksempel på noe som alle har, men som også er helt individuelt. I tillegg har alle en *sosial* stil som viser hvem de er i samfunnet og hva de driver med. Den siste typen stil kombinerer både individuell og sosial stil og kalles *livsstil*. Livsstil kommer til uttrykk både gjennom

holdninger og gjennom ytre kjennetegn. De to delene henger gjerne sammen. Stilistiske kjennetegn er viktige når det gjelder interessen hos individet for å velge semiotiske ressurser, men også mer tematiske valg av emne og diskurser påvirkes av de stilene individet føler seg knyttet til. Stil som faktor kan være svært interessant i manges sammenhenger, men i denne undersøkelsen der det faglige og klasseromssituasjonen har mye å si er ikke stil avgjørende.

Modality(modus)

Det van Leeuwen kaller *modality* betegner, som nevnt tidligere, det vi på norsk heller vil kalle modus. Måten sannheten presenteres på i en gitt situasjon er den interessante undersøkelsesenheten når man ser på modus innenfor sosialemiotikken (van Leeuwen, 2005, s. 160). Presenteres denne teksten som sann eller ikke? Og hva er det med egenskapene hos de semiotiske ressursene som får sannheten til å fremstå på denne måten?

Innenfor lingvistikken har man sett på modus som et grammatisk fenomen, men sosialemiotikken har utvidet begrepet til også å gjelde visuell modalitet. På samme måte som verb kan forholde seg til sannhet, kan også for eksempel bilder både uttrykke sannhet og hvilket forhold det har til den. Også andre semiotiske ressurser, for eksempel musikk, kan uttrykke modus. Ulike typer musikk brukes til ulike formål ut ifra normer som er forankret historisk i vår kultur. For eksempel så har den typen rytmisk og monoton musikk som brukes i nyhetssendinger på TV og radio et forhold til sannhet som øker sjansen for at det som sies muntlig også er sant.

2.4 Multimodal kohesjon

2.4.1 Rytme

Den rytmiske dimensjonen av sammenhengen mellom semiotiske ressurser har å gjøre med organiseringen av tid. Tiden organiserer handlingene som skjer i sosiale situasjoner. Deltakerne vil forsøke å justere sine handlinger etter det andre gjør slik at det framstår som samstemt (van Leeuwen, 2005, s. 181). Dette betyr at man for eksempel ikke snakker i munnen på hverandre hvis det er krevet av rammene i den sosiale situasjonen og at kroppsspråket også tilpasses andre. I andre situasjoner kan det motsatte være passende. I en venninnegjeng vil det nærmest være krevet at man avbryter andre, for eksempel med latter eller utrop, for å vise at man er engasjert.

I den mest grunnleggende betydningen, er rytme mellomrommet mellom to ytterpunkter, det være seg forskjellen mellom dype og lyse toner, stillhet og støy, lys og

mørke og lignende (van Leeuwen, 2005, s. 189). I talehandlinger bygges rytmen opp av topper og bunner som bygges videre opp til fraser. Frasene skilles fra hverandre gjennom pustepauser. Frasene kan igjen bygges opp til talehandlingsdeler. Flere forskjellige elementer med ulik rytme, for eksempel forskjellige personers tale, sang, musikk og lignende, kan til sammen utgjøre en kommunikativ situasjon. Rytme markerer sammenheng eller mangel på det.

2.4.2 Komposisjon

Komposisjon har først og fremst å gjøre med organisering i rom, både todimensjonalt og tredimensjonalt. Todimensjonalt handler komposisjon om plassering av objekter på en overflate. Hvordan objektene utformes og hvordan de plasseres i forhold til hverandre har betydning for hvilket budskap som formidles. Det er mye spillerom innenfor denne måten å formidle mening på, men noen ting står relativt fast. Den informasjonen som er gitt plasseres for eksempel til venstre, mens ny informasjon plasseres til høyre (van Leeuwen, 2005, s. 202). I tillegg har det stor betydning om noe plasseres øverst eller nederst på flate, om det stilles i senter eller mot en av kantene og om det er stort eller lite. Disse konvensjonene er kulturelt forankret og man finner det i forskjelligartede typer kulturuttrykk. Kress kobler strukturen med det som er gitt til venstre og det som er nytt til høyre til leseretningen i skriftspråkene våres, mens Halliday ser det i sammenheng med det språklige, at ny informasjon gjerne kommer først og dermed til venstre i en setning (Machin, 2007, s. 139).

Det tredimensjonale har mer å gjøre med framsiden og baksiden på ting, om det vises frem eller skjules og hva som er i forgrunnen. Med perspektivet som tar hensyn til den tredje dimensjonen er det også mulig å analysere slikt som parker, kontorlandskap og andre rom.

2.4.3 Informasjonslenking

Hvilken informasjon som er koblet med hvilken, hvordan informasjonsbitene ser ut til å henge sammen og hva informasjonslenken har å si for budskapet kan vi finne ut ved å se nærmere på lenkene mellom informasjonen. Lenkene kan forekomme i den talte teksten, innad i de andre semiotiske ressursene eller mellom ulike semiotiske ressurser. Van Leeuwen fokuserer både på lenker mellom fraser i skrevet og talt tekst og lenker mellom tekst og bilde (van Leeuwen, 2005, s. 225, 230). I begge tilfeller er det snakk om at ny informasjon kan *utdype* eller *utvide* den informasjonen som allerede er gitt. Forholdet mellom bilde og tekst kan spesifisere eller forklare og vil i et slik tilfelle virke utdypende.

Der det er snakk om at noe nytt tilføres, er koblingen mellom tekst og bilde gjerne en utviding av allerede gitt informasjon.

2.4.4 Dialog

Kommunikasjon mellom ulike deltakere i den sosiale situasjoner kalles *dialog*. Dialogen kan foregå mellom ulike typer deltakere, eller som i tilfellet med elevpresentasjonen, mellom de som presenterer og de som er publikum. Teoretisk sett består dialog av en startfrase og responsen på denne startfrasen (van Leeuwen, 2005, s. 249). Videre etterfølges responsen av en oppfølgingsfrase med påfølgende respons.

Respons trenger ikke å være verbal. Et nikk, en tommel opp eller stillhet er også reaksjoner som tilsvarer respons. Nettopp fordi det er mulig å kommunisere gjennom flere ulike semiotiske ressurser samtidig, kan dialogen foregå simultant. Responsen kan enten være støttende eller utfordrende til de premissene som legges i startfrasen.

2.4.5 Kohesjon

Når det gjelder sammenhengen mellom semiotiske ressurser er det verdt å legge merke til at disse sidene ved multimodal kohesjon ikke opptrer hver for seg (van Leeuwen, 2005, s. 179). Dette er teoretiske kategorier som skal gjøre det mulig å se sammenhengen. Istedenfor snakker van Leeuwen om at disse kategoriene av integrerte semiotiske ressurser spiller hovedroller og biroller i en kommunikativ situasjon. Akkurat hvordan disse kombineres har å gjøre med hvilken type tekst vi har å gjøre med. Likevel er det generelt slik at sterk sammenheng innenfor en av kategoriene styrker inntrykket av sammenheng i teksten som helhet. Fordelen med å se nærmere på ulike måter en tekst kan henge sammen på, er at det blir tydelig hva det er som skaper sammenheng og hva det er som skaper brudd.

3. Materiale og metode

Hensikten med oppgaven er som tidligere nevnt for det første å beskrive hvordan elever presenterer sammensatte tekster i den videregående skolen. For det andre er hensikten også å se nærmere på hvordan elevene jobber med å lage sammensatte tekster. For å komme fram til en detaljert beskrivelse av elevers sammensatte tekster måtte jeg først finne fram til en analysemodell der dette lar seg gjøre. Oppgaven er en beskrivende casestudie som tar for seg sammensatte elevtekster. Nedenfor går jeg nærmere inn på hva som var bakgrunnen for dette valget av metode og detaljer om de casene/fenomene jeg har sett på.

Hvilke semiotiske ressurser elevene velger å bruke og hvorfor de velger akkurat disse, er spørsmål jeg stiller til materialet og som kan besvares ved å gå nærmere inn i tekstene og de sosiale situasjonen de ble skapt i. Med teoretisk grunnlag i sosialsemiotikk med røtter i sosiokulturelle læringsteorier er det helt avgjørende å ta utgangspunkt i den sosiale konteksten. Det retoriske utgangspunktet for analysen trekker fokus mot presentasjonssituasjonen og kan avdekke sammenhenger mellom teksten og publikumet. Hvilket forskningsdesign og hvilke analysemetoder som kan ta opp i seg disse teoretiske perspektivene er dette kapitlets hovedinnhold.

3.1 Valg av metode og forskningsdesign

Hvilken problemstilling og hvilke forskningsspørsmål man velger har ofte betydning for hvilket oppgavedesign som i det hele tatt kan brukes for å finne svar på de spørsmålene som stilles. For å kunne besvare spørsmålet: **”Hva kjennetegner elevers bruk av semiotiske ressurser i prosjektpresentasjoner?”** er det nødvendig å gå detaljert til verks i tekster som er laget av elever med egnet analysemetode. Uansett om jeg skulle falt ned på en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming til denne problemstillingen, ville jeg måtte definere hvordan materialet kan deles inn, det vil si hvilke typologier jeg skulle bruke på materialet.

Utfordringen lå i at det ikke allerede er nok forskning gjort på dette feltet som dekker tekstene jeg skulle se nærmere på, prosjektpresentasjoner i norsk på videregående skole.

Anne Løvlands undersøkelse om prosjektpresentasjoner på ungdomsskolen og øvre del av barneskolen er en undersøkelse som tar for seg samme fenomen, altså prosjektpresentasjoner, men der metoden og resultatet ikke kan overføres eller sammenlignes direkte fordi det dreier seg om ulik læreplan og ikke de samme klassetrinnene.

Undersøkelsen måtte dermed først finne fram til deler av typologiene gjennom en

eksplorerende analyse. Deretter gjenstod arbeidet med å analysere hvordan disse typologiene hang sammen.

Ideelt kan analysen i undersøkelsen deles inn i fire faser. Det å finne fram til typologiene er første fase. Neste fase er en analyse av materialet i henhold til typologiene. Disse to første fasene går noe i hverandre i og med at den andre fasen kan avdekke svakheter ved typologiene, det er altså det man kan kalle en hermeneutisk vandring i materialet. Nest siste fase i analysen dreier seg om å gå inn på hvordan typologiene, som gjenspeiler ulike semiotiske ressurser, henger sammen. Endelig må analysen presenteres som resultater.

Sammen med analyse av dokumentene og intervjuene med elevene, danner dette et bilde av hva som kjennetegner elevenes bruk av semiotiske ressurser, men sammen med analyse av dokumentene de fikk utdelt i forbindelse med prosjektet og intervjuene jeg gjorde med dem underveis i prosjektarbeidene vil jeg også kunne antyde noe om bakgrunnen for valgene de foretok.

3.1.1 Casestudier

Denne oppgaven er en casestudie, altså studiet av et eller få fenomener ut i fra den konteksten den/de befinner seg i (Robson, 2002, s. 179). Fenomenet som studeres i oppgaven er sammensatte tekster skapt av bestemte grupper av elever på en bestemt videregående skole. Oppgaven tar sikte på å lage en detaljert beskrivelse av disse tekstene for å øke kunnskapen om hvordan elever skaper og bygger opp slike tekster, en såkalt beskrivende eller deskriptiv casestudie (Merriam, 1994, s. 41).

Case er en betegnelse som brukes både om enheten(e) det forskes på og om forskningsdesignet som tar for seg en eller flere ”cases” (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, s. 84), eller fenomener som er det ordet jeg har valgt å bruke på norsk. I tillegg til å definere hva som skal forskes på, er et casestudier altså et forskningsdesign. I denne undersøkelsen har jeg valgt å ta utgangspunkt i definisjonen av casestudie som lyder slik: Casestudier som forskningsdesign er en metode for å systematisk studere et fenomen(företeelse) (Merriam, 1994, s. 21) og er egnet til å studere få analyseenheter. Jeg har valgt å se nærmere på fem grupper i to klasser på samme skole. Metoden man bruker er i liten grad lagt på forhånd når man bruker casestudier som forskningsdesign, men når det gjelder designet av undersøkelsen, innsamling av data og tilnærminger til dataanalyse gir casedesign noen føringer (Yin, 2009, s. 18). Oversikten over fremgangsmåten følger i de påfølgende underkapitlene. Undersøkelsen tar i bruk datainnsamling gjennom observasjon,

gruppeintervju med strukturert intervjuguide og dokumentanalyse. Disse innsamlingsmetodene gjennomgås nærmere i kapittel 3.3.

3.2 Gyldighetskrav

En kvalitativ undersøkelse bygger på analyse av sosiale situasjoner og de dataene som samles inn for å dokumentere hva som skjer i situasjonene. ”Kvalitative undersøkingar som fokuserar på innebörder och sammanhang kräver ett datainnsamlingsinstrument som är sensitivt för mening och betydelse, både när man samlar in och analyserar informationen”, holder Merriam fast og peker på nødvendigheten av å tilpasse metoder for å forsikre seg om reliabilitet og validitet til de kvalitative forutsetningene (Merriam, 1994, s. 19). Forskeren er instrumentet som samler inn informasjonen, men til forskjell fra tekniske instrumenter er forskeren en person med menneskelige egenskaper som spiller inn på den måten informasjonen blir behandlet, oppfattet og valgt ut på.

Fordi det er og må være slik innenfor kvalitativ forskning, spiller beskrivelsene av hvordan informasjonen ble skaffet til veie en avgjørende rolle. Bare slik kan leseren avgjøre om metodene er tilpasset til og passende for materialet. Som konsekvens av dette er det også nødvendig at forskeren forklarer og går igjennom noen av de problemstillingene som har oppstått underveis som har å gjøre med pålitelighet. Samtidig må det også gjøres rede for de begrepene og enhetene som har vært undersøkt slik at det ikke er tvil om at det som har blitt undersøkt står i relasjon til det undersøkelsen gir seg ut for å lete etter.

3.2.1 Begrepsvaliditet

For at leseren av en undersøkelse skal bli overbevist om at resultatene er gyldige og pålitelige er det nødvendig å gå nærmere inn på de enkelte komponentene i undersøkelsen (Merriam, 1994, s. 175). I dette underkapittelet skal jeg se nærmere på hva jeg har undersøkt og hvordan jeg har foretatt undersøkelsen. Noen begreper som er svært viktige for forståelsen av problemstillingen og resultater defineres i teorikapittelet og jeg henviser derfor til det når det gjelder de begrepene, som for eksempel *semiotisk ressurs*, *multimodalitet* og *modal affordans*. Videre i dette kapittelet kommer jeg nærmere inn på hvilke fenomener undersøkelsen ser på, informantene og om disse er egnet til å gi informasjon som kan besvare problemstillingen.

Oppgavens problemstilling og teorien knyttet til den begrenser hvilke sosiale situasjoner det er interessant å se på. Det er tekster laget i norskfaget som er relevante fra

nordiskdidaktisk perspektiv. Ut ifra målsetningen om å se på bruk av semiotiske ressurser bør tekstene være sammensatte tekster. Selv ut ifra de snevreste definisjoner av semiotisk ressurs, kan de aller fleste prosjektpresentasjoner sies å bruke flere semiotiske ressurser. Klassenes prosjekter trengte av den grunn ikke å reguleres for at tekstene skulle kunne fungere som analyseobjekter.

Det empiriske området for analysen ble avgrenset av andre hensyn, delvis praktiske, men også ut ifra egenskaper ved informantene og skolen. Elevproduserte, sammensatte tekster skapes av elever i den norske skolen daglig, men det er ikke alltid det er tilgang til, eller rett og slett tid til, å ta i bruk mange semiotiske ressurser. For å kunne se nærmere på bruken av semiotiske ressurser var det nødvendig at elevene hadde mulighet til å ta i bruk de semiotiske ressursene de selv ønsket, det vil si at oppgaven i seg selv ikke ga sterke begrensninger.

3.3 Datainnsamlingsmetoder

I kvalitative studier kan innsamling av data hovedsakelig foregå på en eller noen tre ulike måter, gjennom observasjon, intervjuer eller dokumentanalyse. Likheten ved alle framgangsmåtene er at de forsøker å fange opp noe om hvordan mennesker oppfatter verden og at de gjøres av en forsker som ikke kan registrere data, uten selv å påvirke hva som samles inn og hvordan det analyseres. I denne undersøkelsen har jeg brukt observasjon med videodokumentasjon, gruppeintervju med strukturert spørreskjema og dokumentanalyse som datainnsamlingsmetoder. Slik bruk av flere metoder for datainnsamling kalles metodetriangulering og brukes for å bekrefte de resultatene man finner (Merriam, 1994, s. 179). Funn gjort gjennom dokumentanalyse kan for eksempel være mer sannsynlige hvis det samme bekreftes gjennom observasjon.

Informantene ble valgt ut på bakgrunn av at de var elever ved en skole med en timeplan som har hele dager med norskundervisning, slik at de kan jobbe sammenhengende med prosjekter på skolen over flere dager. Dette gjorde det mulig å observere hvordan elevene jobbet med prosjekt innenfor en kort tidsperiode. En slik organisering av prosjektet er likere eksamensordningen med 48-timers forberedelse enn et prosjekt der elevene jobber med et prosjekt både i og utenfor norsktimene over noen uker. Informantene i undersøkelsen ble også valgt ut på bakgrunn av at de var nødvendige for å samle inn de dataene som kunne besvare problemstillingen. Informantene var elever fra en videregående skole, dette for å kunne se nærmere på data fra videregående skole der det fra før av er gjort lite forskning.

Fem grupper fra to ulike klasser er med i prosjektet. Kriteriene for valg av noen grupper framfor andre var å velge grupper som var forskjellige ut ifra kjønn og hvordan de arbeidet i startfasen og som var stabile, det vil si at de ville komme til å møte opp til presentasjonene dagen etter. Ellers var valget av grupper relativt tilfeldig. For at det skulle være mulig å følge med på hvordan gruppene jobbet, ble tre grupper valgt ut i klasse A, mens 2 grupper ble valgt ut i klasse B. De gruppene i hver klasse som er med i undersøkelsen er også delvis valgt ut ifra hva som var praktisk mulig i forhold til hvor elevene oppholdt seg. En av gruppene jeg ikke så spesielt på i klasse A oppholdt seg for eksempel på et grupperom den første delen av den første dagen, for så å dra ut av skolen for å samle inn data til en miniundersøkelse.

Alle informantene fikk skriftlig informasjon i forkant av prosjektarbeidet og mulighet til å reservere seg (vedlegg 2). Informasjonen som hentes inn i undersøkelsen er lite sensitiv og alle informantene var over 16 år. Det var derfor ikke nødvendig med aktivt samtykke (Personvernombudet for forskning, 2009). De fleste informantene var også over 18 år kunne derfor ta beslutningen om å være med eller ikke på egne vegne. Ingen av informantene valgte å reservere seg.

3.3.1 Observasjon

Observatørrollen under observasjonen var ulik i de to klassene. I klasse A var jeg tilstedeværende observatør, mens jeg i klasse B var observerende deltaker i og med at jeg var faglæreren til klasse B (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, s. 127). I klasse A deltok jeg i liten grad i samhandlingen mellom deltakerne, men snakket med informantene for å klargjøre hva de gjorde eller hva de mente med noe de hadde sagt. Ellers gikk jeg mellom gruppene og observerte hva de holdt på med. Jeg la vekt på å flytte meg nærmere en gruppe dersom de var i ferd med å endre aktivitet, altså hvis gruppa for eksempel gikk fra å surfe på nettet i stillhet til å diskutere med hverandre. Før prosjektet begynte fikk klassene beskjed om at jeg skulle observere og at de derfor måtte sørge for at jeg visste hvor de var. Dette var ikke noe problem å følge med på i og med at de fortalte enten hverandre eller læreren hvor de skulle.

Fordi jeg er ansatt ved skolen er det likevel usikkert om elevene anså meg for å være tilstedeværende observatør eller observerende deltaker. Enkelte elever tok kontakt for å få vite hva jeg syntes om det de skrev eller om en idé de hadde. Da forklarte jeg at de måtte spørre læreren fordi jeg det ikke var meningen at jeg skulle styre arbeidet med presentasjonene.

I klasse B var observatørrollen altså observerende deltaker. I tillegg til å observere var jeg med i samhandlingen med elevene som faglæreren deres. Situasjonen var noe annerledes enn i klasse A fordi jeg i tillegg til å observere gruppene også måtte veilede og hjelpe både de gruppene jeg observerte spesielt og de elevene som ikke var informanter. Elevene var mer opptatt av at de ble observert. De kunne for eksempel midt i en samtale med en annen elev spørre: ”Skrev du ned det jeg sa nå? Det høstes jo litt morsomt ut,” eller si gale faktaopplysninger høyt og tydelig med et blikk bort mot meg. I tillegg hang mange seg opp i at de skulle anonymiseres i undersøkelsen. Elevene hadde mye moro med å laget kallenavn for å anonymisere seg selv som de i varierende grad brukte på PowerPoint-presentasjonen og under framføringen.

Videodokumentasjon

Prosjektpresentasjoner er flyktige tekster som er sterkt knyttet til den konteksten de skapes og presenteres i. Selv mer varige produkter laget i prosjekter, for eksempel veggaviser, modeller eller digitale lysark, må forstås på en annen måte når de fremstår alene enn når de presenteres som sammensatt tekst på selve presentasjonsdagen. Derfor var det helt avgjørende å filme projektpresentasjonene elevene holdt.

Videodokumentasjonen ble innhentet ved bruk av et webkamera med innebygget lydopptak. Filene ble automatisk lagret på datamaskinen som digitale filmfiler. Kameraet var stilt inn på å automatisk sette inn tidsstempel i hvert opptak, en tidsteller i venstre hjørne, som gjorde det enklere å holde øye med hvor i opptaket en hendelse inntraff. Det stod rettet mot de elevene som presenterte og ble skrudd av i friminutter, men ellers ble kameraet raskt stoppet og skrudd på igjen mellom hver gruppe for å lagre en fil per gruppe og for å unngå at eventuelle tekniske problemer skulle kunne ødelegge opptaket av mer enn én gruppe.

I klasse A var bakgrunnen som ble brukt til projisering av projektorbildet og overhead så blank at det ble vanskelig å se hva som stod der på opptaket, selv om det var godt synlig med det blotte øyet for de som var tilstede. Med tanke på analysearbeidet løste jeg det slik at jeg registrerte når elevene skiftet lysbilder underveis i presentasjonene ved hjelp av tidsstempelet og at informantene i etterkant sendte meg de elektroniske lysbildepresentasjonene. Under analysearbeidet kunne jeg dermed så godt som gjenskape hva det var som hadde blitt vist på tavla underveis i presentasjonen.

Å bruke et slikt lite kamera som kan festes på en bærbar maskin vil jeg si er en fordel i en slik situasjon fordi det ikke skaper de samme reaksjonene som et typisk, stort kamera på stativ gjør. Det er ikke til å komme bort fra at forskerens tilstedeværelse gjør at det som

dokumenteres er verden slik den er med forskeren i den, i det minste ikke uten å reise alvorlige etiske problemstillinger. En måte å tilnærme seg dette på er å finne ut hvordan informantene forholder seg til forskerens tilstedeværelse (Jewitt, 2006, s. 33-34). Da jeg spurte informantene om dette etter presentasjonene svarte de at de glemte at de ble filmet eller at de bare kom på det enkelte ganger underveis når de ikke snakket fordi de da ble bekymret for om de stod i veien for kameraet. Andre sa at de hadde vært nervøse for å bli filmet på forhånd, men at de ikke tenkte så mye på kameraet under presentasjonen.

3.3.2 Gruppeintervju med spørreskjema

Intervjudelen av datainnsamlingen er foretatt med et spørreskjema i forkant av elevgruppens presentasjoner (vedlegg 1). Spørreskjemaet hadde åpne spørsmål og var både tiltenkt å skulle kontrollere at det jeg hadde oppfattet gjennom observasjon var riktig, i tillegg til at jeg skulle finne ut noe om elevenes intensjoner med gruppas framlegg som ikke kom fram gjennom det jeg observerte. Dette var et strukturert intervju med fast rekkefølge på spørsmålene (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, s. 137). De ble stilt slik de står skrevet og svarene ble registrert på spørreskjemaet underveis i intervjuet. Da intervjuene ble gjennomført var det mindre enn to timer igjen til gruppene skulle presentere. Gruppene svarte i fellesskap, men alle svar ble notert ned når flere av gruppemedlemmene svarte.

Når det gjelder spørsmål 6 på spørreskjemaet (vedlegg 1), stilte jeg den første delen av spørsmålet før jeg leste opp alternativene. Til slutt spurte jeg om det var noe de skulle bruke som jeg ikke hadde sagt. Bare noen av gruppene klarte å svare da jeg bare hadde lest opp den første delen av spørsmålet. Det kan tenkes at elevene ikke skjønnte spørsmålet uten å få alternativene. Da de fikk alternativene var det flere grupper som foreslo andre kategorier enn de jeg allerede hadde nevnt for dem.

3.3.3 Dokumentinnsamling

Dokumenter er skriftlige kilder som kommer til anvendelse i caseundersøkelsen (Merriam, 1994, s. 117). De dokumentene som ble samlet inn i denne undersøkelsen er den arbeidsbeskrivelsen elevene fikk utdelt i forbindelse med prosjektet, altså prosjektbeskrivelsene (vedlegg 3 og 4). Prosjektbeskrivelsene inneholder opplysninger til elevene om hvordan oppgaven skal forstås og hvordan den vurderes. Prosjektbeskrivelsene er analysert med blikk på begrensninger for utformingen av prosjektpresentasjonene.

Elevene i klasse A som jobbet med temaet ”Språkhistorie og språkpolitikk” fikk utdelt sammendrag av lærerens innledning om språkhistorie og retorikk før prosjektarbeidet

begynte. Elevene skulle i tillegg levere inn rapporter i etterkant av prosjektet om hvordan de hadde jobbet underveis. I klasse B som jobbet med temaet ”Nasjonsbygging og folkediktning” fikk elevene også utdelt en prosjektbeskrivelse ved prosjektstart den første dagen. Som introduksjon til prosjektet fikk elevene høre noen nordiske nasjonalsanger og klassisk musikk fra perioden. I tillegg til prosjektbeskrivelsen fikk elevene utdelt sammendrag om emnet de skulle ha om.

Dokumentene utover prosjektbeskrivelsen har ikke blitt analysert som dokumenter fordi de ikke har noe å gjøre med problemstillingen om bruk av semiotiske ressurser i prosjektpresentasjoner eller formulerer noen begrensinger for hvordan prosjektpresentasjonene skulle utformes. Kildene var altså ikke relevante for den problemstillingen jeg jobbet ut ifra (Kjeldstadli, 1999, s. 170). Gjennom observasjon registrerte jeg riktignok hvordan elevene brukte disse dokumentene.

3.4 Analysemetoder

Problemstillingens definisjon av prosjektpresentasjonen som den viktigste undersøkelsenheten krever at hovedfokuset i analysen også er på prosjektpresentasjonene som er dokumentert gjennom video og observasjonsnotater. Det øvrige materialet, observasjonsnotater fra elevenes arbeid med prosjektet, gruppeintervjuet og dokumentene, kommer i andre rekke, men er viktig for å kunne besvare problemstillingen og for å tolke det som skjer i prosjektpresentasjonene så riktig som mulig. Her følger først fremgangsmåten for analysen av prosjektpresentasjonene, deretter følger en presentasjon av det skjemaet jeg har brukt i arbeidet med analyse av elevtekstene.

3.4.1 Framgangsmåte for analyse av prosjektpresentasjonene

Noe av bakgrunnen for sosialsemiotikkens helhetlige tilnærming til tekst er innvendingene mot de enkelt fagmiljøers tendenser til å analysere ulike uttrykk hver for seg. Lenge var det vanlig å se på for eksempel bilder og analysere dem nærmere som frittstående elementer med sitt eget budskap. Lingvistene tok seg av den språklige analysen, mens for eksempel dramatikere analyserte bevegelser og stemmebruk. Denne analysen bygger på en oppfatning av at også samspillet mellom ulike semiotiske ressurser har en verdifull kommunikativ funksjon. Analysen vil både ta for seg enkeltdelene og måten de er sammensatt på for å definere hvilke semiotiske ressurser prosjektpresentasjonene består av og hvordan de henger sammen.

Dokumentasjonen av prosjektpresentasjonene er altså gjort gjennom videoopptak som i etterkant er transkribert og analysert. Analysen bygger på fremgangsmåtene til Gunther Kress m.fl. og Sigrid Norris for transkripsjon og analyse av multimodalt videomateriale (Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001; Norris, 2004, s. 11-78), men analysen trekker også inn analytiske kategorier knyttet til multimodale tekster generelt gjennom teoretikere som Theo van Leeuwen og Carey Jewitt (Jewitt, 2006; van Leeuwen, 2005). I tillegg har det tidligere nevnte arbeidet til Anne Løvland og en masteroppgave som Randi Kristin Rondestveit har laget om analyse av en TV-debatt vært gode eksempler på hvordan slike analyser kan gjøres (Løvland, 2006; Rondestveit, 2004). Alle forskerne nevnt over bruker ulike typologier i analyser. Utfordringen har vært å finne fram til de typologiene som egner seg til å få fram det særegne ved dette materialet.

Både Norris og andre sosialesemiotikere er opptatt av at ulike modaliteter skaper mening på bakgrunn av hvordan de henger sammen, men oppmerksomhet er også rettet mot det informanten gjør sett i sammenheng med den overordnede situasjonen informanten befinner seg i. Typologiene hos Norris for analyse av kommunikative modaliteter er uttalt språk(uttalt språk), avstand mellom deltakerne og relevante objekter(proxemics), holdning(posture), gester(gesture), bevegelser med hodet(head movement), blikk(gaze), musikk(music), skrift(print) og omgivelser(layout) (Norris, 2004, s. 11).

Avstand mellom deltakerne og relevante objekter og holdning kombineres i analysetypologiene i denne oppgaven, det samme ble gjort med bevegelser med hodet og blikk. Kategoriene er laget for å gjøre det mulig å studere menneskers interaksjon med omverdenen både gjennom talehandlinger og andre handlinger, men bygger også på Kress og Van Leeuwens teorier om multimodalitet. En analyse av multimodalt materiale som ikke tar for seg de semiotiske ressursene som brukes i situasjonen vil risikere å gå glipp hva det budskapet som skapes. Norris analysemodell er fokusert på informantenes interaksjon med skriftlige produkter og andre personer rundt dem. For å definere hvordan elever bruker semiotiske ressurser i prosjektpresentasjoner må analysen også gå inn på de skriftlige tekstene som elevene selv har skapt og som de interagerer med i prosjektpresentasjonene.

Gester med armer og hender skjer i tilknytning til talespråket og består av større deler som kan deles inn i mindre bevegelser. Med hender og armer finnes det typisk fire typer gester; ikoniske, metaforiske, deiktiske og slag (Norris, 2004, s. 28-29). *Ikoniske* gester har et billedlig innhold som refererer til det som sies. Formålet med denne typen gester er å gjøre det som sies mer levende. En ikonisk gest er for eksempel når man tar svømmetak for å vise at man svømmer. *Metaforiske* gester forsøker også å skape bilder som forholder seg til det

som sies, men på en abstrakt måte. En metaforisk gest forsøker å vise det usynlige og gis form gjennom gestens bevegelser, for eksempel gjennom å lage en boks med hendene for å vise at noen føler at de er fanget i livet sitt. En *deiktisk* gest er en pekende bevegelse som retter oppmerksomhet mot fysiske objekter, men de kan også peke på hendelser i tid eller andre abstrakte fenomener. Man kan peke med tommelen over skulderen for å peke tilbake på noen som har skjedd i fortiden. Disse tre typene med gester har til felles at de har en innledningsfase, et strøk og en tilbaketrekkingfase. Den siste typen gester, *slagene*, har bare to faser, for eksempel opp og ned, og kan utføres på mange måter. Eksempelvis kan man ”trampe takta” med føttene eller nikke med hodet for å understreke rytme i musikk. Et vanlig virkemiddel er å slå en stående hånd i den andre håndflaten i takt med stavelsene i det man sier for å understreke viktigheten av det.

Forskeren Carey Jewitt bruker både noen av analysekategoriene til Norris og noen fra mer tradisjonell multimodal analyse i sitt arbeid. Bilder, farger, lydeffekter, tale og stemme, bevegelser og gester og blikk brukes i hennes analyser av elevers interaksjon med programvare for datamaskiner (Jewitt, 2006, s. 50-51). Her er formålet både å kunne si noe om det elevene interagerer med i tillegg til den interaksjonen de har med hverandre og de sammensatte tekstene. Kategoriene er færre enn hos Norris, men tar likevel opp i seg flere av de samme elementene.

Poenget med å analysere flere modaliteter har å gjøre med hvordan sosiale aktører kan uttrykke forskjellige eller til og med motsatte oppfatninger om noe gjennom hvordan en uttrykker seg og hvordan man signaliserer at man reagerer på omgivelser rundt seg (Norris, 2004, s. 65). Fordi dette er saktekster er det interessant å gå inn på om dette gjøres slik at budskapet i handlingen på høyere nivå forsterkes eller svekkes. Det er neppe uvanlig at lærere korrigerer elever som har forstyrrende vaner, men dette kan være lettere å få øye på hvis man er bevisst noen vanlige handlingsmønstre hos elever.

3.4.2 Registreringsskjema som fremgangsmåte for analyse

Todimensjonale registreringsskjemaer kan fange opp sammenhenger mellom ulike aspekter ved et case ut ifra kategoriene på aksene. Fordelen med et slikt skjema er at forskeren har en systematisk struktur å forholde seg til under analysen av materialet (Robson, 1993, s. 390-392). I forbindelse med analyse av sammensatte tekster er dette et spesielt nyttig hjelpemiddel. Det lar seg ikke gjøre å presentere datamaterialet i sin helhet og en analyse der det som er relevant blir tatt ut er nødvendig både for å gjøre transkripsjonsarbeidet overkommelig og for å komme fram til et ryddig resultat.

Ved hjelp av en kombinasjon av de overnevnte forskeres modeller for analyse av multimodale tekster har jeg funnet fram til en analysemodell som passer til materialet i denne undersøkelsen.

Tid	Tale	Kropp: avstand mellom deltakerne og relevante objekter, holdning, gester, bevegelser med hodet, blikk	Visuelt: bilde, skrifttype, farger(bilde av lysbilde f.eks.)	Lydeffekter, musikk

Tabell 1

Typologiene tar utgangspunkt i analysemetoder hos Norris, Jewitt og Kress. De fleste av kategoriene Norris bruker, er å finne igjen under *kropp*, mens Jewitts kategorier om lyder og det visuelle er å finne igjen i dette skjemaet under *visuelt* og *lydeffekter, musikk*. Under det visuelle i skjemaet er det mulighet til å vise det visuelle gjennom bilder. Av den grunn kan analysen også sies å være delvis multimodal.

Videre i analysearbeidet trekkes sosiosemiotisk teori inn for å beskrive og forklare det som har kommet fram gjennom skjemaet. Hvordan en semiotisk ressurs forholder seg til en annen kommer ikke fram gjennom skjemaet og presenteres ved hjelp av teoretiske kategorier i etterkant. For å kunne besvare oppgavens problemstilling tar i bruk resultatene fra analysen av prosjektpresentasjonene sammen med det øvrige innsamlede materialet i form av observasjonsnotater fra elevenes arbeidsprosess, gruppeintervjuet og dokumentene.

4. Empiri fra feltarbeid

Problemstillingen fokuserer på elevers bruk av ulike semiotiske ressurser i prosjektpresentasjoner og hvordan disse kombineres. Gjennom feltarbeidet på Dalbekken videregående skole fikk jeg erfaring med hvordan elever jobber med og presenterer sammensatte tekster. Et nærmere innblikk situasjonene undersøkelsen bygger på presenteres i dette kapitlet.

4.1 Presentasjon av innsamlingssituasjonene

4.1.1 Skolen

Skolen som dataene ble samlet inn på er valgt ut strategisk. ”Dalbekken videregående skole”, som den kalles i denne rapporten, ble valgt både av hensyn til bekvemmelighet og spesielle egenskaper ved informantene og skolen. Dalbekken videregående skole er en stiftelsesstyrt friskole som holder til i Oslo. Jeg er selv deltidsansatt ved denne skolen og kjente derfor til lærere der som det kunne være aktuelt å spørre om å bli med i prosjektet.

Det som skille denne skolen fra andre videregående skoler er måten timeplanen er bygget opp på. Når informantene har norsk, er norsk det eneste faget på timeplanen den dagen. Skoledagen er som oftest fra 08.30 til 15.30, bortsett fra midt i uka når skoledagen avsluttes 13.30. De fleste fagene(unntakene er matematikk og kroppsøving) er organisert på denne måten.

Da datainnsamlingen ble foretatt hadde klassene fire dager etter hverandre med norsk, noe som ikke er uvanlig. En timeplan som er bygget opp på denne måten gjør det mindre utfordrende å organisere prosjekter som går over flere dager fordi det er få organisatoriske endringer som må til. Det er vanskelig å si noe om hvordan frekvensen av prosjekter er på Dalbekken videregående i forhold til videregående skoler med ulik timeplan, men intensjonen med å ha en slik timeplan er å kunne variere undervisningen og å drive med undervisningsformer der elevene er aktive.

Det pedagogiske grunnlaget for en slik timeplan er å finne i skolens pedagogiske tilknytning til montessoripedagogikken. Skolens pedagogikk er det de kaller Montessori-inspirert. To av lærerne ved skolen har formell utdanning innen montessoripedagogikk, deriblant læreren i en av klassene jeg var med og observerte i. Samtidig mangler flertallet av lærerne slik formell kompetanse, slik at organiseringen av timeplanen forventes å være det redskapet som styrer undervisning i retning av Montessori-inspirert pedagogikk.

En vanlig oppbygging av skoledagen innenfor montessoripedagogikk starter med at læreren gir elevene noe ”input”. Denne starten på dagen skal være inspirerende og invitere til undring og videre studier. Etter lærerens innspill er det elevenes tur til å finne ut mer om noe innenfor det emnet som læreren har presentert. Et prinsipp innenfor montessoripedagogikk er at elevene skal få velge, innenfor visse rammer, hva de vil jobbe med, men at de kan ikke velge å la være og jobbe. På slutten av dagen viser eleven hva hun har jobbet med til læreren og de andre elevene, gjerne gjennom en prosjektpresentasjon.

4.1.2 Prosjektarbeidene og klassene

Klasse A

Klasse A er en vg3-klasse og skulle ha prosjektarbeid med temaet ”Språkhistorie og språkpolitikk”. Klassen har tidligere hatt prosjektarbeid om andre emner i norsk og var godt kjent med arbeidsformen fra tidligere. Feltarbeidet foregikk i løpet av uke fem i 2009. Det var satt av nesten to hele dager til prosjektarbeid av totalt fire hele dager med norsk. Da elevene kom på skolen den første dagen begynte dagen med noen praktiske beskjeder om hva som skulle før læreren holdt en faglig innledning om retorikk og generelle trekk i språkhistorien. Elevene fikk selv dele seg inn i grupper, men fikk en maksimumsbegrensning på tre deltakere per gruppe i tillegg til at læreren ga beskjed om at hun vil gripe inn dersom det ble mange små grupper eller hvis noen ble værende alene. Premissene for prosjektet ble utdelt til elevene i en prosjektbeskrivelse på to A4-sider. Læreren hadde satt opp en rekke temaer innenfor emnet i prosjektbeskrivelsen og ingen av gruppene fikk lov til å velge samme tema.

Klasse B

Denne klassen er en vg2-klasse som skulle ha prosjekt med temaet ”Nasjonsbygging og folkediktning”. Også denne klassen hadde fire sammenhengende dager med norskundervisning i perioden for observasjon i uke 12 der to av dem ble brukt til prosjektarbeid. Den første dagen med prosjektarbeid startet med avspilling av to musikkstykker fra slutten av 1800-tallet og en oppgave i tilknytning til et sammendrag om perioden som ble delt ut. Læreren hadde delt inn gruppene på forhånd, men noen grupper måtte omorganiseres på grunn av frafall. Prosjektbeskrivelsen ble delt ut til elevene når de var ferdige med oppgaven som så gikk i gang med å velge oppgaver ut ifra temaene i prosjektbeskrivelsen. Noen elever lurte på om de kunne velge samme tema og fikk tilbakemelding om at det var greit, men at problemstillingene da måtte ha ulik vinkling.

4.2 Oversikt over materialet

I undersøkelsen har jeg altså vært inne og sett på to klasser når de fremfører prosjektpresentasjoner. Totalt har jeg undersøkt fremføringene av fem presentasjoner som alle er mellom ti og tjueto minutter lange. Alle situasjonene jeg har observert har vært i forbindelse med norskundervisning.

Gruppe	Antall deltakere	Tema	Trinn	Tidsbruk	Ressurser
1	3	Utviklingen av bokmål	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Film med lydeffekter og musikk
2	3	Utvikling i teknologi og næringsliv – hvordan kan dette påvirke språket?	Vg3	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende og utvidende funksjon)
3	2	Chat, SMS, e-post	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Analoge lysbilder med tekst - A4-ark med tekst
4	2	Folkediktning	Vg2	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Analoge lysbilder med tekst - Musikk, lydspor og allsang av folkevise
5	4	Henrik Wergeland	Vg2	22 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst - Musikk, som introduksjon

Tabell 2

Under ressurser i skjemaet har jeg ikke nevnt tale og kroppsspråk da alle gruppene bruker dette. Læreren har i begge klassene på forhånd oppgitt rekkefølgen på gruppene og elevene vet selv når de skal fram. Presentasjonene begynner med at den eleven som har ansvar for første del i presentasjonen selv ber om oppmerksomhet fra publikumet ved at hun eller han hever stemmen og ser intenst ut over klasserommet. Presentasjonene avsluttes med applaus fra publikum.

4.2.1 Presentasjonene

1. **Utviklingen av bokmål** - prosjektpresentasjon om bokmåls historiske utvikling(vg3, 10 min.)

En gruppe på tre elever fremfører presentasjon ved hjelp av lysbilder laget i PowerPoint. Elevene har på forhånd strukturert presentasjonen og forholder seg tydelig til de skriftlige

manuskriptene de har med seg og til teksten på PowerPoint-lysbildene. Den ene gutten på gruppa snakker lengre enn de to jentene til sammen. Gruppa viser til slutt et filmklipp som er mer humoristisk enn faglig.

2. **Teknologi og språkutvikling** – prosjektpresentasjon om hvordan utviklingen i teknologi og næringsliv påvirker språket(vg3, 13 min.)

Presentasjonen til denne gruppa er delt i to der den ene eleven har ansvaret for den første delen, mens de to andre elevene har den siste. Den første delen blir et historisk bakteppe for den andre og de to delene er knyttet sammen av temaet. I første del er tilknytningen til manuskriptet sterk, siste del er mer improvisert. Andre del i presentasjonen har både en teoretisk og en praktisk tilnærming med analyse av tre hjemmesider til slutt.

3. **SMS-språk** – prosjektpresentasjon om språk i chatting, SMS-er og e-poster(vg3, 10 min.)

To jenter presenterer prosjektet basert på manus. Den ene er noe mer fri og snakker mer enn den andre. Presentasjonen brytes opp av ark med skrift som eksemplifiserer det de snakker om. De får begge latterkrampe halvveis ut i presentasjonen, men klarer å hente seg inn igjen etter lærers spørsmål og instruksjoner.

4. **Folkediktning** – prosjektpresentasjon om folkediktning sett i sammenheng med nasjonsbygging(vg2, 13 min.)

To jenter framfører en presentasjon om folkediktning. De bruker både digitale lysbilder og transparenter på overhead. Presentasjonen har med mye informasjon som bindes sammen av innledning og avslutning. Begge snakker uavhengig av manus selv om de har det tilgjengelig og veksler på å snakke med korte intervaller. Underveis har de med diktopplesning og allsang av en folkevis.

5. **Henrik Wergeland** – prosjektpresentasjon om Henrik Wergeland og grunnloven(vg2, 22 min.)

To gutter og to jenter framfører en presentasjon om Wergeland ved hjelp av digitale lysbilder. En av elevene fungerer som en slags konferansier som introduserer de andre gruppemedlemmene. De begynner med musikk, men har ellers lange, faglige sekvenser der et gruppemedlem snakker om sitt avgrensede tema.

4.3 Eksempler. Innblikk i situasjonene

De konkrete situasjonene jeg har valgt å trekke frem som eksempler er både typiske og spesielle for materialet som helhet. Noen av situasjonene jeg har valgt å trekke fram her er hentet fra arbeidsprosessen for å vise hvordan elevene jobbet med prosjektene underveis.

4.3.1 Situasjoner i klasse A

Vi er i klasserommet til klasse A, en vg3-klasse. Læreren, Anne (42 år), leverer ut noen rettede heldagsprøver samtidig som hun går rundt og snakker med elevene. De har ikke hatt norsk siden før jul og det er lenge siden sist de møttes. Noen elever tar fram sine egne datamaskiner, andre går og henter seg utlånsmaskiner. Når de fleste begynner å innfinne seg i klasserommet begynner Anne å forklare hva de skal gjøre de neste fire dagene. Deretter foreleser læreren generelt om emnet de skal jobbe med og deler ut sammendrag etterpå. Læreren deler så ut prosjektbeskrivelsen og gir muntlig informasjon om det som står der samtidig. Elevene former raskt grupper og velger tema etter hvert som læreren går rundt og snakker med hver enkelt gruppe.

Gruppe 1: Språket vårt

En halvtime etter at prosjektbeskrivelsen ble delt ut sitter Amina, Sadia og Omar og jobber for seg selv. De har allerede fordelt temaer og begynt på en PowerPoint-presentasjon. Oppgaven handler om utviklingen av bokmålet og de har delt inn emnet i tre etter historisk utvikling. Den første halvtimen avtaler og snakker de en del sammen, men så går det en halvtimes tid der de bare veksler noen få ord.

Da tar Anne kontakt med dem og lur på hvordan det går. Elevene forteller hva de har valgt som problemstilling. "Dere må snevre inn stoffet på denne oppgaven her, dere vil nok finne veldig mye info," sier Anne. Når læreren har gått begynner praten å gå. "Hm, jeg har ingenting om 1929," sier Sadia, "skal jeg ta med det?" "Vi må nesten ta med jamstillingsloven, syns jeg," sier Amina. De forsikrer seg om at delene ikke overlapper. Sadia begynner å legge inn temaene etter hverandre på lysbildene i PowerPoint. Problemstillingen har de allerede lagt inn på første side.

De jobber en times tid konsentrert igjen og Anne kommer bort til dem.

"Anne, nå har vi fordelt oppgavene og kommet godt i gang," sier Omar og nikker mot Sadias maskin som har PowerPoint-presentasjonen framme. "Hvordan skal dere legge det fram?" lur på Anne. Sadia forteller om innholdet og rekkefølgen. "Har dere tenkt på politikken?" spør Anne. "Vi har med reformer, så da har vi jo om politikken," svarer Sadia. "Men vi vet ikke helt hvordan vi skal gjøre slutten," legger

Amina til. "Dere bør se på 1907- og 1938-reformene også," oppfordrer Anne. De nikker.

[...]

"Da sitter vi egentlig igjen med...?" spør Sadia. "Da tar vi fortsatt med...?" fortsetter Omar. De disponerer presentasjonen på nytt etter lærerens råd og går i gang med å finne mer informasjon og med å redigere manusene og PowerPoint-presentasjonen.

Denne gruppa begynner å jobbe raskt. De har allerede laget en disposisjon og begynt på manuskripter når de etter samtale med læreren bestemmer seg for å endre deler av innholdet for å gjøre det mer faglig relevant. Gruppa snakker knapt om andre ting enn det faglige og tar svært få pauser underveis.

Gruppe 2: Norsk identitet på nettet

Morten, Saaba og Tina diskuterer oppgaven de har valgt og forsøker å bli enige om hva oppgaven innebærer. De roper på læreren for å få greie på om de har forstått oppgaven riktig. Med læreren diskuterer de hvilken teknologisk utvikling de kan ta med i prosjektet. Når læreren har gått blir de enige om å lage tankekart. "Vi trengte å brainstorme med Anne," snakker de om. Etterpå fordeler de temaene mellom seg. Morten og Tina skal ta den nyeste delen, mens Saaba skal ta for seg det eldste, historiske. Tina begynner allerede å lage PowerPoint-presentasjon for å få på plass overskriftene underveis mens de lager tankekart. De sitter ved hver sin datamaskin, men veksler mellom å søke og å se på hverandres manus og de sidene de har funnet.

Dagen etter presenterer gruppa arbeidet for resten av klassen og læreren. Saaba har snakket i omlag fem minutter om det historiske stoffet og Morten og Tina er i gang med sin del.

"Også har vi tatt for oss lingua f...hehe...eh," Tina leser fra lysbildet på tavla bak henne. "Lingua franca," skyter Morten inn. Tina fortsetter, prøver å forklare hva det er mens hun ser ned i lysbildet som vises på dataskjermen foran henne. Morten fyller ut: "...så lingua franca er språket som de da...", "...bruker," legger Tina til og ser bort på Morten, "et annet språk som de begge to forstår!" konkluderer Morten med blikket festet på læreren. "Mm, mm," sier Anne. "Ja, som ikke er morsmålet," presiserer Morten, "...og som veldig ofte da vil være engelsk." "Mm, det brukes nå som det internasjonale språket," understreker Tina og flytter blikket fra Morten, til læreren, til publikum og så ned i gulvet. "Mm," sier Anne. Morten fortsetter å snakke mot læreren: "Engelsk har blitt viktig for næringslivet at veldig mange bedrifter lærer ansatte til å bruke engelsk." "Mm," sier Anne igjen. Tina sier seg enig mens hun ser ned i skjermen for å finne neste punkt: "Mm."

Denne gruppa laget en presentasjon som var helt delt i to deler, men i forberedelsene arbeidet de tett sammen. De snakket sammen om det de fant på nettet, leste høyt det de skrev

ned og ble enige om hvilken struktur og hvilke selskaper det var mest interessant å se nærmere på. Denne sekvensen viser at også læreren er involvert i det arbeidet gruppa gjør, både i forkant av og underveis i presentasjonen. Kroppsspråket til elevene avslører hvem de retter seg mot.

Gruppe 3: SMS-språk

Tre jenter, Tonje, Kaja og Siri, sitter bakerst i klasserommet med hver sin bærbare datamaskin. De har hatt en times tid til å jobbe med prosjektet, men har ennå funnet de kildene de vil bruke. To av dem har åpnet dokumenter i Word, men ikke skrevet mer enn overskriften.

”Jeg skjønner liksom ikke hvor vi skal begynne,” sier Kaja. Tonje roper på læreren. ”Vi skjønner liksom ikke. Hva er det vi MÅ ha med? Må vi ha med PowerPoint?” spør Tonje. De får beskjed om at de må velge, enten PowerPoint eller noe på overhead. Anne gir flere råd om innhold og om at de bør samle seg i tre hovedpunkter. Jentene ser i skjermene.

[...]

Like etter utbryter Kaja: ”Sykt! En dame skal få åttlinger i kveld!” De andre svarer interessert, men ser ikke bort fra sine skjemer. ”Skulle vi ha PowerPoint, da?” spør Siri. ”Næh, jeg er ikke så fan av det jeg,” sier Tonje. De blir enige om å bruke overhead istedenfor.

[...]

Kaja og Tonje ser sammen på nettet på maskinen til Tonje. Kaja har åpent et Word-dokument på sin maskin, mer har bare skrevet overskriften ”SLANG SPRÅK”. Tonje prøver å få Kaja engasjert i det hun har funnet og viser frem en artikkel som har motstridende synspunkter til en nettside Kaja fant. ”Dette er jævlig bra, lærerne liker når vi har med sånn begge,” sier Tonje og leser høyt de standpunktene som ikke stemmer med Kajas kilde.

Sekvensen viser noe som nok ikke er så uvanlig for noen prosjektarbeider, elevene bruker lang tid på å finne stoff og å begynne med å lage det de skal si. Gruppa tok ingen pauser i løpet av dagen, men det er ikke før dag to at presentasjonen begynner å falle på plass. Neste dag dukker ikke Siri opp og Tonje og Kaja organiserer presentasjonen på kort tid.

4.3.2 Situasjoner i klasse B

I klasse B begynte dag en av prosjektarbeidet med en oppgave om nasjonalsanger og fortsetter med at elevene leser sammendraget fra kapittelet i boka om nasjonsbygging på 1800-tallet og finner stikkord. Klassen hører også på noen Grieg-stykker. Etter en oppsummering på tavla, deler læreren ut prosjektbeskrivelsen og går igjennom vurderingskriteriene. Deretter begynner elevene å samle seg i gruppene og å bestemme seg

for oppgaver. Mange elever har allerede datamaskiner framme, men noen går og henter seg utlånsmaskiner. Det er flere oppgaver enn grupper. Det sprer seg raskt når en oppgave velges av en gruppe. Læreren går rundt og svarer på spørsmål og skriver ned hvem som velger hvilke oppgaver.

Gruppe 4: Åtte potter rømme

Mari og Helle tripper og smiler og vil begynne, men publikumet er tydeligvis ikke like klare ut ifra støynivået å dømme. Bak dem vises introduksjonsbildet til PowerPoint-presentasjonen. Helle hever stemmen og krever oppmerksomheten.

”Kan dere være litt...stille?” spør hun. Hun forsetter med høy stemme og overdøver de som fortsatt snakker slik at de blir nødt til å høre på henne. ”Fra muntlig til skriftlig litteratur...” begynner hun, men hun blir avbrutt. ”Jeg tror du står litt i veien,” sier en i publikum, før han legger til: ”...eh, så da kan jeg flytte meg litt.” Han flytter seg. ”Sånn, kom igjen.” Hun introduserer hva de skal snakke om og begynner med et historisk overblikk for nedskrivning av muntlige historier og nedskrivningen av eventyr. Hun snakker i flere minutter uten opphold ut ifra punktene på lysbildet bak henne. Mari har stått rolig imens dette skjer, men hjelper til underveis mens Helle snakker ved å skru på overheaden. Helle leser diktet som ligger på overheaden og når hun er ferdig med det, bytter de smertefritt tilbake til bildet fra projektoren.

”Nå tenkte vi at vi skulle synge en sang,” sier Mari og tar et skritt fram. ”Og da håper vi at alle har lyst til å være med,” legger Helle til. ”Det kommer an på hvilken sang det er,” høres det fra publikum. Mari legger teksten til *Kjerringa med staven* på overheaden og setter i gang musikken mens Helle hysjer på de andre elevene som allerede har begynt å synge. Men lyden fra datamaskinen bærer ikke. Etter oppfordringer fra publikum bestemmer de seg for å prøve uten. Sammen synger de alle versene. Etter siste vers klapper Helle og Mari for resten av klassen.

Dette er en presentasjon i materialet som fungerer med tanke på veksling mellom ulike visuelle hjelpemidler. Presentasjonen er interessant både for medelevene og læreren, eller med andre ord, den har både underholdningsverdi og faglig tyngde. Mari og Helle får til å holde på interessen til medelevene ved å dra dem med på sang, men klarer også å holde på oppmerksomheten deres når de snakker.

Gruppe 5: Viktige Wergeland

Elevene tar utgangspunkt i oppgaveteksten om grunnloven politisk nasjonsbygging og forsøker å finne ut hvem som skal gjøre hva. Gruppa diskuterer oppgaven de har valgt og finner fram til et tema til hver av gruppemedlemmene.

”Markus fikk ikke noen oppgave,” påpeker Sara til Paul som sitter og skriver ned temaene fra et lysbilde han har laget i PowerPoint. ”Jeg setter opp en tidslinje, så ser vi hva vi skal dekke,” svarer Paul og går over til å tegne på et ark. Sara og Birgitte, som allerede har temaer, søker på nettet mens de venter på Paul, Markus blar i læreboka. Birgitte og Markus kommer med noen forslag til Paul underveis. Paul viser fram arket til Markus: ”Da har vi rekkefølgen på presentasjonen også.”

Her har ett gruppe medlem tatt ansvar for å lage lysbilder i PowerPoint allerede før de har funnet alle temaene, og ved hjelp av en tidslinje har de også funnet fram til kronologien i presentasjonen. Elevene jobber sammen, men en av dem tar hovedansvaret for helheten.

Tiden rett før en fremføring er ofte preget at en lett kaotisk stemning der de siste tekniske og praktiske detaljene må på plass. Vi går nå inn rett før gruppe 5 fra klasse B begynner å presentere.

”HER er arkene mine!” roper Sara. ”Ha ha, hvem trenger vel ark?” sier Paul som skal forsøke seg på å snakke helt uten manus i dag. Paul står til venstre med to bærbare datamaskiner foran seg, de andre tre står til høyre. Bak dem ser vi introduksjonsbildet i den digitale presentasjonen. ”Markus, nå ser vi deg litt dårlig på grunn av overheaden,” kommenterer en i publikum. Læreren flytter overheaden. ”Ok, skal vi begynne?” sier Paul. ”Dere må være stille, for det er en sånn... viktig introduksjon. Til slik en viktig person.” Paul snakker litt med en av elevene som sitter på første rad. ”Ta av deg den boblejakka, Markus. Vi må se litt bra ut!” sier Sara. Birgitte står og tripper og retter på klærne sine. ”Kan vi starte snart? Hvorfor må det ta så lang tid før vi får starta hver gruppe?” spør Sara ut mot publikum. ”Det ser ikke ut til at hun(en elev) kommer tilbake, dere får bare starte,” sier læreren. Paul hysjer på alle og setter i gang musikk fra den ene datamaskinen av den typen som spilles før filmer når logoen til distributøren kommer opp. ”Dette gjør vi for å få oppmerksomhet,” sier han. Birgitte, Sara og Markus smiler og syns musikken er morsom. Når musikken er ferdig hever Paul stemmen og begynner med et høyt og bestemt, ”Ja!”.

Denne sekvensen tok i overkant av 1,5 minutt. Elevene var glade og spente, men også litt nervøse. De står oppe ved tavla alle fire, men de snakker med hverandre, retter på klærne sine og beveger seg ustanselig. Publikum er forholdsvis rolige, men snakker og følger ikke med på alt som skjer oppe ved tavla. De venter på et tydelig signal på at presentasjonen begynner. Paul begynner ”showet” og presenterer de andre når de skal ”på”. Han fungerer som konferansier.

4.4 Vurdering av materialet under ett

4.4.1 Bruk av visuelle hjelpemidler

Det dominerende trekket i materialet er at alle bruker en form for visuelt hjelpemiddel. Som nevnt tidligere er det ikke nødvendig at presentasjonene bruker presentasjonsverktøy eller

andre visuelle hjelpemidler for at det skal kunne regnes som sammensatte tekster, kroppsspråk og stemme er i seg selv semiotiske ressurser. Likevel viste det seg at av de presentasjonene jeg så i løpet av feltarbeidet, altså presentasjonene til alle elevene i begge de to klassene, brukte alle en form for visuelt hjelpemiddel. Av de fem presentasjonene jeg har sett nøyte på brukte fire presentasjoner et digitalt presentasjonsverktøy. En gruppe(3) brukte både transparenter og ark med skrift. En av gruppene(4) som brukte digitalt presentasjonsverktøy brukte i tillegg overheadtransparenter. Den gruppa som tok et bevisst valg om å ikke bruke PowerPoint-presentasjon, spurte læreren på forhånd om det var greit for å være på den sikre siden. Det kan se ut som at prosjektarbeid på mange måter er synonymt med bruk av PowerPoint for disse elevene.

Bruken av visuelle hjelpemidler kan spores tilbake til noe Løvland også finner i sin undersøkelse. Elevene har både tenkt på at det skulle være faglig relevant og at de ville underholde de andre elevene. Et vanlig argument for å bruke digitalt presentasjonsverktøy var at det ble lettere for publikum å følge med når man brukte det, men også at de kunne ha med for eksempel bilder eller en sang. Gruppe 2 var på forhånd skeptiske til om presentasjonen deres ville bli lang nok og trodde at de andre elevene ville synes at presentasjonen deres var kjedelig. Gruppe 1 trodde at de andre elevene ville mene at videoen var det mest interessante i presentasjonen deres.

Presentasjonene baserte seg i stor grad på de skriftlige manuskriptene som elevene øvde inn og forsøkte å frigjøre seg fra, noe de lyktes med i varierende grad. Det kunne være store forskjeller innad på en gruppe. Alt fra opplesing av tekst til mer improviserte kommentarer og drøftinger forekom i de fem presentasjonene.

4.4.2 Hvordan jobbet elevene med prosjektarbeidet?

Elevenes forberedelser til prosjektpresentasjonene foregikk hovedsakelig på skolen. Noen grupper tok med seg arbeid hjem, men det er usikkert hvor vidt de faktisk gjorde noe hjemme eller om de brukte hjemmeforberedelse som unnskyldning for å få gå tidligere.

Den første fasene av prosjektene var ganske like på alle gruppene. Målet deres så ut til å være å komme fram til en felles forståelse av hva oppgaven innebar, hvilke temaer den rommet og hvem som skulle ta for seg hvilket tema. Dette var det første gruppene gjorde. Alle gruppene definerte vide temaer som de senere snevret inn ut ifra hvordan stoff de fant. Den neste fasen i arbeidet var mer preget av selvstendig arbeid og produksjon av manuskripter. Slik sett kan det synes som om de fulgte fasene fra retorikken med inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio. Klasse A hadde til og med fått en introduksjon om

dette før prosjektbeskrivelsene ble delt ut. De to første fasene foregikk i fellesskap, mens elocutiofasen var preget av mer selvstendig arbeid hos alle gruppene.

Gruppene var kommet svært forskjellig i prosessen da den første dagen var over, men felles for gruppene i begge klassene var at de den andre dagen øvde på presentasjonen på forhånd, både hver for seg og sammen som gruppe. Øvingen hver for seg gikk ut på å lese igjennom manuskriptet og å forsøke og frigjøre seg fra det. Sammen øvde de på rekkefølgen og vekslinger mellom forskjellige talere og ulike visuelle hjelpemidler. Alle gruppene gjennomførte en form for øving i løpet av den andre prosjektdagen. Gruppe 4 øvde inne i klasserommet ved å fortelle hverandre hva de skulle si med lysbildene på skjermen foran seg, mens de andre gruppene gikk ut av klasserommet og øvde på et grupperom.

Det var varierende praksis for når og hvordan respons og vurdering av prosjektpresentasjonene ble gitt. I klasse A hadde alle elevene presentasjonene først, mens responsen ble gitt muntlig til hver enkelt gruppe etter at alle var ferdige med å presentere. I klasse B ble respons og vurdering gitt etter hver presentasjon ut ifra et skjema for vurdering av muntlige presentasjoner, men responsen i seg selv ble gitt muntlig. Medelevene ble oppfordret til å kommentere ut ifra skjemaet.

5. Analyse

Når jeg har analysert materialet har jeg tatt utgangspunkt i begreper fra sosialesemiotikken for å finne bestanddelene i tekstene. Ut ifra sosialesemiotisk teori laget jeg skjemaet som ble presentert i forrige kapittel som tar for seg talespråk, kroppsspråk, visuelle hjelpemidler og lydeffekter og musikk. Det er videre mulig å si noe om hvordan disse henger sammen ved hjelp av Theo van Leeuwens teorier om kohesjon mellom semiotiske ressurser. Dette er analyse av multimodale tekster som til en viss grad også blir presentert multimodalt. Dette vil si at jeg i tilknytning til det visuelle har valgt å vise det visuelle som elevene til enhver tid bruker der dette har vært mulig, slik at sammenhengen mellom denne semiotiske ressursen og de andre kommer tydelig fram.

5.1 Analyse av prosjektpresentasjoner

Tekstene i analysen er prosjektpresentasjoner på høyere handlingsnivå (Norris, 2004). Slike teksthandlinger finner i disse prosjektpresentasjonene sted på en skole etter en kortere eller lengre arbeidsperiode. Oftest er det flere deltakere i tekstproduksjonen, men dette kan også gjøres alene, selv om dette ikke er tilfelle i noen av tekstene i denne undersøkelsen.

Prosjektpresentasjonen er en utpreget skoletekst, selv om det også finnes lignende sammensatte tekster andre steder i samfunnet i forbindelse med presentasjon av undersøkelser, rapporter, prosjekter, planer og lignende. En kommunikativ handling på høyere nivå består av kjeder av handlinger på lavere nivå. Det er disse handlingene på lavere nivå analysen ser nærmere på, gruppert etter hvilket medium det er som skaper kjedene.

De kategoriene jeg har brukt i skjemaet er tale, kropp, visuelt, lydeffekter og musikk i tillegg til tid. I tillegg til disse typologiene går jeg nærmere inn på sammenhengen mellom de semiotiske ressursene i underkapittelet om kohesjon mellom semiotiske ressurser. I de sammenhengene der jeg bruker samlebegrepet *lysbilder* mener jeg både digitale lysbilder laget for eksempel i PowerPoint og ”analoge” lysbilder laget på overheadtransparenter. Der kommer jeg inn på interaksjon med skrift og omgivelser slik det kommer fram av det empiriske materialet i tillegg til at jeg kommer inn på van Leeuwens kohesjonsmekanismer komposisjon, rytme, informasjonslenking og dialog. Disse kohesjonsmekanismene opptrer ikke alene, men fungerer sammen i et spill gjennom å ha hovedroller og biroller. Under hver gruppe tar jeg først for meg de ulike semiotiske ressursene for så å komme inn på hvordan de henger sammen til slutt under hver gruppe.

Skjemaet dekker ikke alle kategoriene som kan kommunisere mening. De jeg ikke ser spesifikt på i skjemaet er for eksempel klær, ansiktsuttrykk, farger og hvordan man håndterer objekter. I skjemaet som brukes i analysen har jeg tatt med kategorier ut ifra måten handlingen produseres. Ansiktsuttrykk tas med under kroppsspråk, håndtering av objekter kommer inn under interaksjon med skrift og omgivelser, mens farge faller inn under det visuelle. Klærne deltakerne bruker har jeg ikke sett nærmere på.

5.1.1 Klasse A. Gruppe 1 – Utviklingen av bokmål

Sadia, Amina og Omar presenterer en oppgave om utviklingen av bokmål. Til slutt har de med et filmklipp fra ”Typisk norsk” på NRK. Ser man bort ifra filmen de har med er dette den korteste presentasjonen i materialet.

Gruppe	Antall deltakere	Tema	Trinn	Tidsbruk	Ressurser
1	3	<i>Utviklingen av bokmål</i>	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Film med lydeffekter og musikk
2	3	Utvikling i teknologi og næringsliv – hvordan kan dette påvirke språket?	Vg3	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende og utvidende funksjon)
3	2	Chat, SMS, e-post	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Analoge lysbilder med tekst - A4-ark med tekst
4	2	Folkediktning	Vg2	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Analoge lysbilder med tekst - Musikk, lydspor og allsang av folkeviser
5	4	Henrik Wergeland	Vg2	22 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst - Musikk, som introduksjon

Semiotiske ressurser

Tale

Gruppemedlem snakker om hvert sitt undertema og det foregår lite dialog mellom gruppemedlemmene underveis. Den dialogen som foregår skjer gjennom blikkontakt for å signalisere at lysbildet kan byttes. De tre gruppemedlemmene har fordelt taletiden mellom seg, men Omar har fått nesten halvparten av taletiden, mens Amina bare snakker i overkant av ett minutt. Hun er den som snakker kortest, lavest og fortest. Sadia snakker mindre enn Omar, men det er hun som snakker tydeligst og som forholder seg friest til manuskriptet.

Omar skiller seg ut med avvikende uttale på ord og ufullstendige setninger som gjør at det blir vanskelig å oppfatte innholdet.

Kropp

Amina er den mest statiske i gruppen. Fra begynnelsen av står hun til høyre for tavla med beina i kryss og med venstre hånd bak nakken. Rett før de begynner å snakke går hun ned til plassen sin i klasserommet for å hente noe og vender tilbake til samme sted og posisjon.

Armene varierer i noen grad, men holder alltid fast i noe. I sin egen nakke, i arkene med manuskriptet eller i en arm. Blikket hennes hviler på Sadia eller projektorbildet mens Sadia snakker, men når Omar overtar begynner hun å se mer i sitt eget manuskript. Når det blir hennes tur til å snakke, beveger hun derimot kroppen hele tiden. Hodet går opp og ned og følger blikket som veksler mellom publikum, manuskriptet og læreren. Vekten skifter konstant fra fot til fot og skaper en gyngende bevegelse.

Omar fremstår som stødigere enn Amina fordi han står med breie bein og har langsomme bevegelser. Kroppen hans signaliserer tydelig hvem han retter sitt innlegg mot, nemlig læreren. Mens han snakker flytter blikket seg mellom læreren og manuskriptet med enkelte sideblikk til tavla og kroppen og hodet er vendt mot læreren. Blikket rettes ikke mot resten av publikumet. Omar gestikulerer litt med hendene mens han snakker. De gestene han bruker er stort sett metaforiske gester, altså gester som forsøker å etterligne det de viser, og ulike slag som understreker det han sier (Norris, 2004, s. 29). Når han forklarer noe bruker han slag for å understreke noen av ordene, mens han lar hånden gå i en liten bue istedenfor et slag enkelte ganger. Buene bruker han når han forsøker å forklare noe som er en prosess, for eksempel når han forklarer at skolebarn lærte dansk med norsk uttale på skolen og at det *derfor* ville være lettere å ha dansk som utgangspunkt.

Sadia har tydelig forskjell i kroppsspråk når hun snakker og når hun venter. Hele tiden er kroppen vendt mot publikum, det viser blikket og hodet også. Med beina i kors og armene i en fast posisjon venter hun på sin tur. Underveis er det hun som skifter lysbilder, også for de andre to på gruppa. Når Sadia snakker bruker hun armene aktivt. Beina står trygt plantet, men overkroppen, blikket, hodet og armene beveger seg for å understreke det hun sier.

Visuelt

Denne gruppa bruker en digital lysbildepresentasjon som er laget i PowerPoint. Farger, skrifttyper og annet er satt sammen av blå og røde pastellfarger som harmonerer, noe som i utgangspunktet kan virke imponerende, men den er gjenkjennelig som en av malene som

følger med programmet. Teksten er organisert i punkter slik malen legger opp til og de har brukt en skrifttype med seriffer som er lett å lese. Skrifttyper med seriffer med store bokstaver bare først i setningen, slik som denne gruppa har brukt i presentasjonen, framstår som rolige og nøytrale (Machin, 2007, s. 88).

I presentasjonen finner vi også en rekke bilder som fungerer utdypende i forhold til den informasjonen som blir gitt skriftlig gjennom teksten på lysbildene og det som sies. Bildene er fotografier av de personene de snakker om, men gir annen informasjon om det samme. Det er bare på denne måten vi får vite noe om hvordan de så ut.

Lydeffekter, musikk

Musikken denne gruppa har med ligger i lydsporet til de to filmene vi hører lyden av, den første fra forrige gruppes film, den andre filmen er fra ”Typisk norsk” og utspiller seg i fremtiden når engelsk har tatt over for norsk. Først hører vi musikken fra filmen til forrige gruppe som egentlig ikke var en del av denne presentasjonen og til slutt i presentasjonen hører vi musikken fra den filmen de viser selv. Lydeffektene er også knyttet til filmene, men noen lyder er også slik som gruppa ikke kan kontrollere, som døra som åpnes og lukkes og publikum som hoster.

Kohesjon mellom semiotiske ressurser

Interaksjon med skrift og omgivelser

De skriftlige tekstene denne gruppa forholder seg til er manuskriptene i tillegg til PowerPoint-presentasjonen. Manuskriptene er Omar og Amina sterkt knyttet til, mens Sadia snakker friere. Omar forsøker også å snakke friere, men det virker som om han nærmest hopper rett inn i manuskriptet igjen etterpå, noe som gir et oppstykket inntrykk. Underveis i presentasjonen forholder gruppemedlemmene seg til PowerPoint-presentasjonen både slik publikum ser den på tavla og slik den framstår på skjermen på datamaskinen den styres fra. Omar peker på lysbildet for å styre publikums oppmerksomhet til bilder og eksempler og henviser gjennom tale til det som står skrevet der. Sadia bruker også mindre tydelige henvisninger gjennom å rette blikket og kroppen mot lysbildet samtidig som hun gjennom det hun sier retter oppmerksomhet mot deler av teksten på lysbildet. Amina ser på lysbildet rett etter at det blir byttet, nærmest for bare for å sjekke at det er riktig lysbilde, men ikke ellers.

Både læreren og publikum er i tankene til både Amina og Sadia, det vises tydelig av hvordan de bruker blikk og hvordan de posisjonerer kroppen. Det som er mest påfallende

hos denne gruppa er Omars kroppsspråk som viser at han retter det han sier mot læreren. Både kroppen, blikk og hodet er rettet mot læreren og det øvrige publikumet vies ingen oppmerksomhet.

Multimodal kohesjon

Den rytmiske inndelingen i tid er i stor grad styrt av vekslingen av lysbilder. Hvert nytt lysbilde utløser en forhåndsbestemt del av manuskriptet og gjerne en ny taler. Som tidligere nevnt er også tiden svært ujevnt fordelt mellom medlemmene på gruppa og litt over to minutter brukes til å vise et filmklipp de ikke har laget selv og som ikke står i direkte sammenheng til resten av de semiotiske ressursene i presentasjonen.

Komposisjonen i lysbildeframvisningen styres av den malen de har valgt. Det er tydelig blant annet på første side, der problemstillingen blir uforholdsmessig liten sett i forhold til overskriften. På noen av lysbildene er teksten midtstilt. Dette er gjort på bilde nummer to som introduserer de ulike temaene, men også på deres tredje lysbilde der bilder av Wergeland og P.A. Munch er plassert i hvert sitt nedre hjørne som motstandere. Ellers er punktene venstrejustert og komposisjonen er slik malen legger opp til.

I den talte teksten, spesielt når Omar har ordet, er det tegn på at informasjonen ikke er lenken sammen på en slik måte at den blir forståelig. ”I 1929 ble betegnelsen for to offisielle riks((x)) språkform, i Norge, og det navnet ble fra riksform forandret til bokmål, eh,” sier Omar og gjør seg forstått, men ikke på en like elegant måte som de andre på gruppa. Tekst og bilder henger sammen i alle de tilfellene der de har valgt å ta med bilder. Bildene er illustrasjoner som gjør teksten mer spesifikk. Bildene er fotografier av forfattere og gjør at teksten vanskelig kan handle om noen andre enn dem det er bilde av. I tillegg er bildene svært kjente og går igjen på materiale som har med forfatterne å gjøre, slik at bildet vil gjøre teksten mer spesifikk for de fleste og ikke omvendt.

Vekslingene mellom talere og lysbilder smertefritt og dialogen mellom gruppemedlemmene er nærmest ikke tilstede. De ser noen ganger på hverandre for å få personen nærmest datamaskinen til å bytte lysbilde, men ut over det kommuniserer de ikke med hverandre. Oppmerksomheten er rettet mot læreren og publikum. Mens de presenterer høres innimellom lærerens bekræftende ”Mm,” noe som også kunne vært med på å strukturere innlegget, men som nok ikke gjør det fordi hun sier det når den som snakker er i ferd med å avslutte.

Ikke alle de mindre lenkene av handlinger er like betydningsfulle for å opprettholde handlingen på høyere nivå, altså prosjektpresentasjonen. Den modale tyngden i det talte.

Lysbildene har det som kalles intensitet, fordi de i stor grad strukturerer resten av de semiotiske ressursene som brukes i situasjonen. Bildene i presentasjonen og filmen er lenker på lavere nivå som ikke har like stor betydning, presentasjonen hadde fortsatt vært en presentasjon. Musikken og lydeffektene i filmen har lav intensitet og blir heller ikke koblet sammen med den øvrige presentasjonen gjennom det som sies. Kroppsspråket henger sammen med det som sies, men ikke alle deltakerne har kroppsspråk som tilfører nytt betydningsinnhold til det som sies. Samtidig henger lysbildene sammen med det som blir talt og presentasjonen kan derfor sies å ha en viss grad av kompleksitet. Likevel hadde ikke presentasjonen blitt uforståelig dersom det visuelle hadde blitt utelatt, slik at den mest intense ressursen, talen, også er den som bærer presentasjonen og som ikke kan utelates.

5.1.2 Klasse A. Gruppe 2 – Teknologi og språkutvikling

Denne presentasjonen har to deler. Saaba har ansvaret for den første om den historiske språkutviklingen, Morten og Tina har ansvaret for den siste delen om situasjonen i dag. Morten og Tina bruker ikke manuskript og forhandler seg fram til en felles forståelse underveis.

Gruppe	Antall deltakere	Tema	Trinn	Tidsbruk	Ressurser
1	3	Utviklingen av bokmål	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Film med lydeffekter og musikk
2	3	Utvikling i teknologi og næringsliv – hvordan kan dette påvirke språket?	Vg3	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende og utvidende funksjon)
3	2	Chat, SMS, e-post	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Analoge lysbilder med tekst - A4-ark med tekst
4	2	Folkediktning	Vg2	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Analoge lysbilder med tekst - Musikk, lydspor og allsang av folkeviser
5	4	Henrik Wergeland	Vg2	22 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst - Musikk, som introduksjon

Semiotiske ressurser

Tale

Saaba snakker tydelig og har, til tross for at hun ikke leser rett fra manus, et nærmest skriftlig språk. Pausene er korte eller lange alt ettersom de representerer punktum eller komma og en lengre pause legges inn for å ”bytte avsnitt”. Stemmen er relativt dyp og monoton og trykket er nøye plassert på ordene. Hun klarer også å ta pauser uten å lage tenkelyder som ”eh” eller ”øh”. Det hele virker innøvd og gjennomtenkt.

Morten og Tina er de i materialet som har mest dialog mens de presenterer. De har arbeidet med materialet sammen og presenterer det også slik. Enkelte punkter har de nok fordelt mellom seg, det viser seg når de bytter punkter eller lysbilder og en av dem tar ordet uten å nøle. Det de sier preges også av at de har hatt mange diskusjoner i forkant av denne presentasjonen og at de har tilføyelser som de ikke holder tilbake til det den andre sier. Enkelte ganger diskuterer de seg også fram til enighet om noe underveis. Disse to er de som gjennom presentasjonen har klareste dialog med læreren. Underveis bekrefter læreren det de sier når de kommer fram til noe eller når de diskuterer noe og de har vettuge argumenter.

Tina og Morten har i utgangspunktet en like formell stil som Saaba, men i tillegg sier de tenkelyder svært ofte, stammer og nøler en del på ordene, enkelte ganger så ofte som mellom hvert ord. Slike stadige avbrytelser gjør det vanskeligere for de som skal følge med. De har ikke manuskripter, noe som kan være grunnen til at de er nødt til å føle seg frem og tenke mye underveis.

Kropp

For denne gruppa er det påfallende hvor likt de står, både når de snakker og når de venter på tur. Både når de snakker og når de venter har de stort sett hendene bak på ryggen og rette bein. Saaba snakker bare i begynnelsen av presentasjonen og blir stående i fem minutter og vente. Kroppsspråket både mens hun snakker og mens hun venter er ganske likt. Beina er rette og hendene er lagt bak på ryggen. Mens hun snakker legger hun hendene i kors over brystet, men hun legger dem tilbake bak på ryggen når hun går over til å vente igjen. Når hun venter er kroppen, hodet og blikket vendt mer bort fra publikum enn når hun snakker. Blikket avslører at Saaba har øvd inn manuskriptet så godt at hun kan hente det frem igjen fra hjernen. Hun ser ofte opp og til venstre, noe som tyder på at hun leter frem det hun allerede har lagret i hjernen.

Morten har også temmelig likt kroppsspråk når han venter og når han snakker. Han står på to bein og skifter vekten fra fot til fot. Hendene er enten i forlommene på buksa eller i

baklommene. Blikket og kroppen er mer vendt mot publikum når han snakker, men øynene er ofte nesten lukket mens han tenker ut hva han skal si. Mens Morten snakker flytter han blikket og hodet mellom lysbildet på tavla, Tina, publikumet og læreren. Noen ganger hopper han over publikumet og henvender seg til Tina og læreren, spesielt når han og Tina forsøker å komme til enighet og han venter på lærerens godkjennende ”mm”.

Tina har hendene bak på ryggen og står rett opp og ned både når hun snakker og når hun hviler, men når noen andre snakker er det også ofte at hun ikke står stille. Hun retter på klær og sko, plukker på noe i ansiktet eller håret og flytter seg fram og tilbake.

Oppmerksomheten synes å være rettet mot andre ting enn de andre deltakerne og det de sier.

Hvordan denne gruppa bruker blikket er spesielt og dette har sammenheng med måten de bruker manuskripter på. Alle tre ser mye opp og bare Saaba, som har manuskriptet foran seg, ser av og til ned i manuskriptet. Ellers ser de rundt i rommet på læreren og publikum, men også en del mer på lysbildene på tavla og på dataskjermen foran dem enn grupper som forholder seg sterkt til manuskripter, sannsynligvis for å orientere seg om hvor i presentasjonen de har kommet.

Visuelt

Denne gruppa bruker en lysbildepresentasjon laget i PowerPoint og også denne gruppa har valgt å bruke en av malene som allerede finnes i programmet. Fargene er klare og bakgrunnen er hvit og nøytral. Overskriftene er i en sans serif-skrifttype uten forstyrrende detaljer, mens resten av teksten er i punkter på ulike nivåer i en skrifttype med seriffer. Denne gruppa bruker aktivt den funksjonen i PowerPoint som animerer teksten. På enkelte lysbilder gjør dette at relevant tekst kommer fram etter hvert istedenfor at all tekst står på lysbildet med en gang det kommer frem. Oppmerksomheten styres mot det som er viktig og det innføres også et moment av overraskelse når teksten trykkes frem etter hvert.

Det er fire bilder i presentasjonen. Det første bildet er av illustrerende karakter og fungerer slik at den sier noe av det samme som den skriftlig og muntlige teksten også sier, de utdyper altså teksten. De tre andre vises i tilknytning til de tre eksempelbedriftene gruppa har tatt for seg og er logoer. Disse bildene er ikoner som minst gir samme informasjon som teksten, men fordi det er ikoner er informasjonen lettere tilgjengelig. Selskapslogoer vil også kunne formidle et tilleggsinnhold i form av de assosiasjonene som er knyttet til logoen, men ikke til navnet skrevet generisk med en hvilken som helst skrifttype. Slike logoer tilfører nytt innhold og fungerer utvidende.

Lydeffekter, musikk

De lydene som ikke er talt språk som kommer frem i denne presentasjonen er i utgangspunktet lyder som er uønskede.

*Kohesjon mellom semiotiske ressurser***Interaksjon med skrift og omgivelser**

Saaba forholder seg til et manuskript som ligger på bordet foran henne. Hun ser bare ned i det enkelte ganger, og fordi det hun sier virker så skriftlig antar jeg at hun har lært det tilnærmet utenat. Alle tre ser utover mot publikum dersom de ikke har noe annet sted å se akkurat da, slik at det fremstår som om presentasjonen er beregnet på publikumet.

Morten og Tina har ikke skriftlig manuskripter, mens Saaba bruker manuskriptet sitt svært lite. Alle tre flytter blikket og hodet annerledes enn det grupper som forholder seg sterkt til manuskriptene gjør. Alle tre ser mye på lysbildet som vises på tavla og bruker stikkordene der som stikkord i et manuskript. Tina bruker også dataskjermen på bordet foran dem. De andre gjør ikke dette, muligens fordi de ikke ser den så godt.

Multimodal kohesjon

Rytmen i presentasjonen styres av lysbildene som byttes. Hver gang bildet byttes er det stillhet og det skapes en forventning før det neste som kommer. Rytmen skapes også av hvem det er som snakker. Dette gjelder spesielt i denne presentasjonen som er delt i to av både tema og de som snakker. Bruddet i rytmen understreker at presentasjonen har to deler og skapes av at rytmen endres når talerne bytter. Samtidig understreker lysbildene sammenhengen fordi de er laget med samme utforming.

Komposisjonen på lysbildene er slik malen foreslår at den skal være og de har grafisk sett ikke gjort noen forandringer utover de bildene de har lagt til. Likevel gjør tekstanimasjonene at teksten kommer frem i en annen rytme enn den hadde gjort uten animasjon. Tekst og bilde av et av firmaene de har analysert nettstedene til kommer fram samtidig. Logoen kobles på den måten sammen med teksten på det digitale lysbildet samtidig som koblingen mellom det som sies og det visuelle vedlikeholdes. Det blir spennende hvilket firma som skal komme opp når man ikke ser hele teksten fra før av.

Teksten er lenket sammen med både utdypninger og utvidinger, uten at jeg har gått nærmere inn på dette på setningsnivå. Videre er bildet av Hansa-skipet lenket sammen med teksten som utdypning. Bildet er en spesifisering og illustrerer det teksten viser. De tre andre bildene er bedriftslogoer fra nettstedene til bedriftene som fungerer utvidende. Bedriftslogoer brukes nettopp fordi de formidler noe mer enn det bedriftsnavnet i seg selv

kan si. Logoene formidler mer informasjon enn teksten, og sier også noe om hvordan teksten kan tolkes. Teksten og bildene er komplementære.

Morten og Tina på denne gruppa har dialog både med hverandre, læreren og publikum. I de andre presentasjonene er ikke dialogen mellom læreren og de to elevene om det faglige like utpreget som her. Det spesielle skapes ved at Morten og Tina avbryter hverandre og de gir ingen tegn til at det oppfattes som negativt. De både avbryter og utfyller hverandre og venter på lærerens bekreftelse når de ikke er enige eller når de har nådd en konklusjon de begge er enige i.

Denne gruppa har også tale som den tyngste semiotiske ressursen. Rekkene av talehandlinger gjør at dette blir det som ikke kunne blitt utelatt for at talehandlingen på høyere nivå skulle forsette å være en prosjektpresentasjon. Når det gjelder denne presentasjonen har også lysbildene mye tyngde fordi de henger så tett sammen med det talte hos to av gruppemedlemmene fordi de ikke har noe skriftlig som de forholder seg til utover det som står på lysbildene. Lysbildene er den mest intense semiotiske ressursen fordi den strukturerer de andre ressursene som brukes i presentasjonen. Det talte og det visuelle henger derfor tett sammen, tettere enn hos de gruppene som bruker manuskripter.

5.1.3 Klasse A. Gruppe 3 – SMS-språk

Tonje og Kaja hadde laget en presentasjon om SMS-språk som tok sikte på å vise fram poengene på en morsom måte i tillegg til å fortelle det. De får latterkrampe underveis, men klarer å dra i land presentasjonen til slutt.

Gruppe	Antall deltakere	Tema	Trinn	Tidsbruk	Ressurser
1	3	Utviklingen av bokmål	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Film med lydeffekter og musikk
2	3	Utvikling i teknologi og næringsliv – hvordan kan dette påvirke språket?	Vg3	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende og utvidende funksjon)
3	2	Chat, SMS, e-post	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Analoge lysbilder med tekst - A4-ark med tekst
4	2	Folkediktning	Vg2	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Analoge lysbilder med tekst

					- Musikk, lydspor og allsang av folkeviser
5	4	Henrik Wergeland	Vg2	22 min.	- Digitale lysbilder med tekst - Musikk, som introduksjon

Semiotiske ressurser

Tale

Fordelingen mellom Tonje og Kaja er svært ujevn. Tonje er den som snakker mesteparten av tiden. Kaja forsøker også å snakke, men ender opp med å få latterkrampe flere ganger. Til slutt overtar Tonje det Kaja skulle ha sagt på oppfordring fra læreren. Både Tonje og Kaja forholder seg til manuskripter som ligger foran dem på bordet. Ut ifra det Kaja får til å si før hun begynner å le, som var i underkant av et halvt minutt, virker det som om hun leser det som står der. Hun holder også manuskriptet i hendene mens hun snakker. Tonje har manuskriptet liggende på bordet foran seg og hun ser en del ned i det, men hun plukker det ikke opp.

Stemmen til Tonje er noen ganger lattermild, men i det store er hun alvorlig og snakker tydelig og relativt langsomt. Kaja begynner alvorlig, men ler voldsomt underveis. De neste gangene kommer hun i gang, men må stoppe når Tonje skal vise fram et nytt A4-ark med et ord på SMS-språket som sammen med to transparente utgjør visualiseringen.

Kropp

Kajas kroppsspråk er preget av at hun forventer at noe morsomt skal skje. Hun flytter vekten mellom føttene, smiler, biter negler, holder hånda foran munnen og skuldrene rister i lydløs latter allerede før de har begynt å holde fram de morsomme arkene med ordene fra SMS-språket på. Tonje står i nesten samme stilling hele tiden mens hun snakker. Armene ligger i kors og beina er rette. Helt i begynnelsen har hun begge hendene på hoftene og hun går tilbake til denne posisjonen og det å ha armene hengende rett ned underveis som avveksling til å ha armene i kors.

Blikket til Kaja flytter seg rundt i klasserommet og er urolig slik resten av kroppen er. Mens hun snakker flytter hun blikket mellom manuskriptet, læreren og publikum, men når hun begynner å le ser hun bare bort mot Tonje. Tonje ser mest mot læreren når hun snakker, men noe mot publikum også. Den første gangen Kaja begynner å le ser hun bort mot henne, men de neste gangene ser hun ned i bakken eller manuskriptene. Når læreren gir beskjed om at de skal begynne på nytt, retter begge seg opp i ryggen og gjør seg lange og rette. Kroppsspråket vi ser i denne presentasjonen, spesielt hos Kaja, er atypisk for materialet.

Visuelt

I motsetning til de fire andre gruppene i materialet bruker denne gruppa lysbilder på transparenter og en overheadmaskin i tillegg papirark med skrift på som de holder opp underveis. De har to lysbilder underveis. Det første viser problemstillingen og står i bakgrunnen helt til 7.45 minutter ut i presentasjonen. Da legger de på et eksempel på SMS-språk.

I tillegg bruker de A4-ark med tekst på. De arkene som vises er utvalgte ord skrevet som SMS-språk som de holder opp samtidig med at de sier ordet. Latteren ville kanskje sittet litt løsere hos publikum dersom de som presenterte ikke hadde blitt overmannet av latter. Når de som presenterte selv begynte å le ukontrollert, deltok ikke publikum, muligens for å ikke oppmuntre til mer latter fra de som presenterte.

Lydeffekter, musikk

Presentasjonen starter med at Kaja klapper i hendene for å få oppmerksomhet og ro til å begynne presentasjonen. Ellers i presentasjonen er det lite lydeffekter hvis vi ikke regner med latteren som varer i flere minutter.

Kohesjon mellom semiotiske ressurser

Interaksjon med skrift og omgivelser

A4-arkene de holder opp underveis er skrift som eksemplifiserer det de snakker om. Ordene står i relasjon til det de snakker om og er nok hovedgrunnen til latteranfallene de har underveis. Det første lysarket de viser fram leser de opp, men de bruker den ikke etter det. De ser ikke på den og peker ikke på det som står der. Det andre lysarket de legger på bruker de med en gang det legges på. De peker på de ulike delene av eksemplene og ser på tavla en del. De går også nærmere tavla begge to og trekker oppmerksomheten mot det som står på lysarket.

Manuskriptene ligger stort sett på bordet. Tonje bruker hodet og blikket for å se hva som står der og flytter noen ganger på det for å flytte arkene så hun kan se hva som står på neste ark. En gang plukker hun det opp for å legge det ned igjen. Kaja tar opp manuskriptet når hun skal snakke, men ellers ligger det på bordet foran henne. Hun flytter det noen ganger før hun skal snakke, men etter at Tonje har overtatt blir hun stående og holde arkene.

A4-arkene holdes opp av begge to, men det er Kajas oppgave å holde opp de fleste av arkene. Hun holder dem opp og gjemmer seg nærmest bak dem mens hun ler så kroppen rister. Det siste arket bestemmer Tonje at de ikke skal ta med, hun legger det ned på bordet istedenfor og sier det som skal sies uten at noe ark holdes opp.

Multimodal kohesjon

Komposisjonen i denne sammenhengen blir noe oppstykket på grunn av latteren og fordi de må begynne på nytt så mange ganger, men også fordi de ikke har PowerPoint-presentasjon og fordi det ikke blir gitt noen klare opplysninger på forhånd angående hva vi kan vente oss i presentasjonen. Tonje begynner og avslutter og snakker mest underveis. Det er også hun som tar for seg lysarket med eksemplene som er det som skiller seg ut fra resten av presentasjonen.

De to lysarkene gruppa har med i presentasjonen er skrevet med mørk tusj på transparente ark. Problemstillingen på det første arket er midtstilt, eksemplene på det andre arket er venstrejustert. A4-arkene de holder opp mens de snakker er også skrevet med mørk tusj.

Informasjonslenkene i den talte teksten er sterke. Det er lett å følge med på tross av at de ikke har skriftlige punkter underveis som viser hva de snakker om. Lenkene mellom arkene de holder opp og den talte teksten fungerer som en utvidelse. Teksten på arkene formidler et tilleggsinnhold som de talte ordene ikke kan si på samme måte, men samtidig formidler ordene det samme budskapet som presentasjonen som helhet forsøker å få fram.

Tonje og Kaja har i utgangspunktet dialog med hverandre, publikum og læreren, men skiller seg ut ved at de var nødt til å få innspill fra læreren for å kunne fortsette. Det er under denne presentasjonen at læreren sier mest underveis, men innspillene har i begynnelsen med det organisatoriske og ikke det faglige å gjøre. Tonje og Kaja kommuniserer med hverandre i begynnelsen av presentasjonen, men når Kaja ikke klarer å fortsette på grunn av latteren ser Tonje ned og møter ikke blikket hennes før hun er rolig igjen. Når de viser fram eksemplene forsøker Kaja å si noe, men hun får ikke fram mer enn korte kommentarer fordi det er Tonje og læreren som har opprettholder dialogen. Det er tydelig at det i denne situasjonen ikke føltes greit for Kaja å avbryte den dialogen som pågikk.

Det talte har i denne presentasjonen både mest tyngde og mest intensitet. Uten det talte hadde ikke presentasjonen kunne framstått som en prosjektpresentasjon på høyere handlingsnivå og det talte strukturerer kroppsspråket og det visuelle. Det er i størst grad handlingsrekken der Tonje snakker som definerer rytmen i presentasjonen. De skriftlige manuskriptene har nok også noe å si for hvordan det talte framstår, men akkurat hvor mye er det vanskelig å si noe om når jeg ikke har hatt tilgang til manuskriptene.

5.1.4 Klasse B. Gruppe 4 – Folkediktning

Helle og Mari har den presentasjonen der de har lagt opp til mest deltagelse fra publikum.

Temaet for oppgaven var folkediktning og nasjonsbygging. I presentasjonen har de har med felles synging av *Kjærringa med staven*.

Gruppe	Antall deltakere	Tema	Trinn	Tidsbruk	Ressurser
1	3	Utviklingen av bokmål	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Film med lydeffekter og musikk
2	3	Utvikling i teknologi og næringsliv – hvordan kan dette påvirke språket?	Vg3	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende og utvidende funksjon)
3	2	Chat, SMS, e-post	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Analoge lysbilder med tekst - A4-ark med tekst
4	2	Folkediktning	Vg2	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Analoge lysbilder med tekst - Musikk, lydspor og allsang av folkeviser
5	4	Henrik Wergeland	Vg2	22 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst - Musikk, som introduksjon

Semiotiske ressurser

Tale

Helle og Mari har delt presentasjonen nærmest i to. Helle snakker om den første delen som har med muntlig og skriftlig litteratur å gjøre, mens Mari snakker om folkeviser og eventyr til i den siste delen. Helles stemme er høy og hun snakker tydelig. Mari snakker ikke like høyt, men stemmen er likevel tydelig. De har begge manuskripter, men leser ikke opp fra dem. Helle vifter med det når hun gestikulerer, men legger det etter hver fra seg.

Kropp

Helle gestikulerer ofte og bruker bevegelser som illustrerer det hun sier. Hun slår for eksempel handa i arket når hun snakker om noe som ble skrevet ned eller lar en flat hånd med håndflaten opp gå frem og tilbake for å vise at noe er grunnleggende. I begynnelsen ser hun ofte på lysbildet bak på veggen som publikumet ser på, men etter hvert blir hodet og

blikket mer rettet mot publikum og læreren. Blikket og hodet er mest rettet mot læreren, selv om kroppen er rettet mot publikum.

Mari har jakkeermene trukket langt nedover hendene. Hun holder hendene ganske høyt og fikler med jakkeermet og fingrene mens hun snakker. Mens hun snakker lar hun blikket vandre mellom forskjellige publikummere. Hun ser også på skjermen foran seg, på manuskriptet hun har liggende rett ved siden av datamaskinen og på læreren, men ikke på lysbildet på veggen bak som publikum ser på.

Mens de presenterer står de nærme hverandre foran datamaskinen de styrer PowerPoint-presentasjonen fra. Den av dem som ikke snakker står lengst bak bortsett fra helt i begynnelsen når Helle står lenger bak og ser mye på projektorbildet selv om hun snakker. Den av dem som ikke snakker har også kontroll med overheadlysarkene. Underveis i presentasjonen smiler begge to ofte. Spesielt når de snakker med elever i publikum mens de ordner presentasjonen helt i begynnelsen og mens de forsøker å ordne lyden til musikkklippet smiler de til elever i publikum.

Visuelt

Denne gruppa bruker både PowerPoint-presentasjon og overheadlysark. De hadde et dikt og en sangtekst på overheadlysark og resten som lysark i PowerPoint-presentasjonen.

PowerPoint-presentasjonen er laget på gradert bakgrunn som går fra lyseblå til hvit og med Arial, en sans serif-skrift, som skrifttype på hele presentasjonen. Presentasjonen har også noen bilder og noen animasjoner. Det ene bilder er mest til pynt. Det andre brukes sammen med en animasjon for å illustrere at Aladdin er den samme som Askeladden i norske folkeeventyr, men dette sier de også gjennom tekst. De har også animert teksten som viser hvilke samlere som samlet inn eventyr og folkeviser slik at den kommer inn etter hvert som de snakker om den i tillegg til at noen annen tekst også komme frem når de trykker at den skal komme. Lydklippet som brukes i forbindelse med *Kjærringa med staven* er også lagt inn i presentasjonen og synes som et lite bilde av en høyttaler, men det fungerte ikke slik de hadde sett for seg fordi lyden var for lav.

Lydeffekter, musikk

Musikken i denne presentasjonen er det publikumet som står for. Det var meningen at publikummet skulle være med og synge til musikk, men lydklippet de hadde planlagt ble så lavt at det ikke ble hørbart. Publikummet hadde veldig lyst til å synge og viste at de kunne sangen med en gang lysarket ble lagt på. De var også med på å synge alle versene, selv om

Helle og Mari sa det var ok at de bare sang det første. Rett etter at publikum er ferdig med å synge sangen, klapper Helle i hendene mot publikum og sier at de var flinke til å synge.

Kohesjon mellom semiotiske ressurser

Interaksjon med skrift og omgivelser

I og med at Helle og Mari hadde brukt både digitale og vanlige lysark er interaksjonen deretter. De både skifter lysark ved hjelp av datamaskinen i tillegg til at de bytter lysark på overheaden. Mens Mari bytter overheadlysarkene skruer Helle av signalet fra datamaskinen til projektoren og motsatt når de bytter tilbake til projektorbildet. Både Mari og Helle bruker teksten på skjermen foran seg og manuskriptene sine mens de snakker, selv om Helle bruker manuskriptet sitt mest til å gestikulere med etter hvert.

Publikumet er mer med i denne presentasjonen enn i noen av de andre i materialet. Helt fra begynnelsen er det kommunikasjon mellom publikum og Helle og Mari. De sier ifra om det som er galt i begynnelsen og innleder en hel samtale om sangen mens de venter på at musikken skal begynne. Likevel snakker de ikke når Helle eller Mari begynner å snakke om noe faglig.

Multimodal kohesjon

Rytmen i denne presentasjonen var på den ene siden styrt av lysbildepresentasjonen, men også av diktopplesningen og sangen som fungerte som avbrekk fra rytmen. Selv om en del av tiden gikk bort til å ordne med musikken som skulle ligge til bakgrunn for sangen, brukte de tiden til å snakke med publikumet. Dialogen med publikumet gjorde at Mari og Helle på forhånd fikk vite hva de hadde lyst til å være med på. Ellers har Helle og Mari kommunikasjon med publikum og læreren gjennom tale og kroppsspråk. Ved at publikum er rolige når det forventes av dem og deltar når det passer viser de at de skjønner når det er mulighet til å komme med respons, noe som igjen formidler at de inntar en støttende holdning framfor en utfordrende holdning til Helle og Mari som har initiativet.

Komposisjonen preges også i denne lysbildepresentasjonen av det som allerede ligger i programmet. Informasjonen er organisert som punkter og bilder står enten under eller til høyre for den skrevne teksten. De har brukt noe animasjon som skaper en annen rytme enn dersom alle teksten hadde komme frem samtidig.

Informasjonslenkingen i denne presentasjonen går gjennom flere ulike medier. Det talte henger sammen med sanginnslaget. Det sangen er et eksempel på tas opp igjen både i den talte teksten og på lysbildene som kommer rett etterpå og teksten fungerer derfor som et

anker for sangen og er derfor en utdypning av den første informasjonen som blir gitt gjennom folkevisa. Selve sangen fungerer utvidende fordi den viser hvordan folkeviser høres ut, noe som er tilleggsinformasjon. Bildet av trollet som de har med fungerer utdypende som illustrasjon, mens bildet av Aladdin og Askeladden forklarer det samme som teksten, men på en litt annen måte.

Denne gruppa veksler mellom flere handlingsrekker på lavere nivå som avsluttes underveis. Det musikalske innslaget og diktopplesningen begynner og avsluttes, men er integrerte deler av det talte og visuelle. Presentasjonen er kompleks på grunn av handlingene på lavere nivå som flettes inn i hverandre. Lysbildene er den intense ressursen som strukturerer de andre. De digitale lysbildene avveksles av lysbildene på overheaden som sammen med det talte og kroppsspråket utgjør prosjektpresentasjonen på høyere handlingsnivå.

5.1.5 Klasse B. Gruppe 5 – Wergeland

Dette er målt i tid den lengste prosjektpresentasjonen med 22 minutter. Gruppen hadde fire gruppemedlemmer, Sara, Birgitte, Paul og Markus, som hadde i oppgave å lage en presentasjon om Wergeland og den paragrafen i grunnloven som omhandlet jøders opphold i riket.

Gruppe	Antall deltakere	Tema	Trinn	Tidsbruk	Ressurser
1	3	Utviklingen av bokmål	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Film med lydeffekter og musikk
2	3	Utvikling i teknologi og næringsliv – hvordan kan dette påvirke språket?	Vg3	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende og utvidende funksjon)
3	2	Chat, SMS, e-post	Vg3	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Analoge lysbilder med tekst - A4-ark med tekst
4	2	Folkediktning	Vg2	13 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst og bilder(utdypende funksjon) - Analoge lysbilder med tekst - Musikk, lydspor og allsang av folkeviser
5	4	Henrik Wergeland	Vg2	22 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Digitale lysbilder med tekst - Musikk, som introduksjon

Semiotiske ressurser

Tale

Tre av gruppemedlemmene, Sara, Birgitte og Markus, har lange monologer der de nærmest leser opp tekst fra manuskripter. Det er ingen store forskjeller i hvordan dette gjøres dem imellom, bortsett fra at Sara på et tidspunkt begynner å le. De snakker jevnt og med stemme som bærer. Birgitte og Markus har også deler der de leser opp tekster. Birgitte leser opp et sammendrag mens Markus leser utdrag fra to dikt. Paul har ingen lang monolog, men snakker mellom de andres monologer. Han bruker ikke manuskript, men har memorert det han skal si og bruker stikkordene på PowerPoint-lysbildene for å huske hvor i presentasjonen de er.

Kropp

Sara, Birgitte eller Markus står til høyre for tavla og venter på tur. Den av dem som snakker tar noen skritt fram. I hendene holder de manuskriptet sitt og blikket og hodet skifter mellom å se i manuskriptet og opp på publikum. Læreren er under denne presentasjonen plassert midt i blant publikum slik at det er vanskelig å si om de retter blikket mot publikum generelt eller læreren spesielt. Paul forholder seg rolig på sin plass til venstre både mens han snakker og mens de tre andre har ordet. Hendene er under store deler av presentasjonen plassert i forlommene på buksa og han gestikulerer ikke med dem. Til å gestikulere, i mangel av et bedre ord, bruker han heller hodet. Han vipper det fra en side til en annen for å illustrere at noe blir noe annet og gjør også bankebevegelser med det, slik en gjerne gjør med hendene.

Sara er den som skille seg med tanke på kroppsspråk. Hun står ikke stille mens hun har ordet, men beveger det beinet hun ikke har vekten på opp og ned samtidig med at hun gestikulerer med den hånda hun ikke har manuskriptet i. Hun retter også stadig på brillene og håret. Markus er tilbaketrukket. Han gjør ingen gester med hendene i de hele tatt mens han snakker, men flytter beina noe. Begge hendene holder om manuskriptet.

Visuelt

Det visuelle i denne presentasjonen består av en lysbildepresentasjon laget i PowerPoint. Bakgrunnen er hvit og teksten er i Arial, en sans serif-font. Teksten er organisert som punkter og presentasjonen har ingen bilder. De har ikke brukt animasjonsfunksjonen, alle punktene kommer fram samtidig.

Lydeffekter, musikk

Presentasjonen begynner med et lydklipp. Lydklippet er av den typen som spilles først i filmer som 20th Century Fox har laget, bortsett fra at det i tillegg var med en pipete stemme som sang med. Den pipete stemmen gjorde lydklippet komisk, selv om Paul forteller at de spiller det for å lage "...en ordentlig åpning til en ordentlig og viktig person for Norge". Utover det talte er det noen uønskede lyder fra en dør som lukkes og en mobiltelefon som ringer.

*Kohesjon mellom semiotiske ressurser***Interaksjon med skrift og omgivelser**

Birgitte, Sara og Markus ser ikke dataskjermen fra der de står og bruker derfor projektorbildet for å se hvor i presentasjonen de var. Manuskriptene er det de tre interagerer med i størst grad. De holder dem under hele presentasjonen, både mens de venter og mens de snakker. Paul interagerer mest med teksten på lysbildepresentasjonen han har på dataskjermen foran seg, muligens fordi han ikke har med seg noe skriftlig manuskript. Mens de snakker har alle fire oppmerksomheten rettet mot publikum mens de snakker, selv om de tre med manuskripter ser mye ned i dem også.

Multimodal kohesjon

Rytmen i presentasjonen er stødig og forutsigbar. Dette henger sammen med at Paul har viet store deler av sin taletid til å binde presentasjonsdelene sammen. De tre andre hadde ansvar for hver sin del, mens Paul introduserte og takket for innlegg samtidig som han kom med egne utfyllende og utdypende kommentarer til stoffet. Denne måten å organisere tiden på gjør at alt får samme innpakning selv om de ulike delene kanskje ikke hører så naturlig sammen. Et humorstisk musikkinnslag som vanligvis høres i starten på filmer starter presentasjonen.

Måten presentasjonen ble organisert på når det gjelder komposisjon er helt lik de innstillingene som automatisk kommer opp når man starter en nyinstallert versjon av programmet PowerPoint. Teksten er organisert i punkter i en sans serif-skripttype på hvit bakgrunn. Ellers har presentasjonen ingen bilder eller animasjoner.

Den muntlige og skriftlige tekster er som i de andre presentasjonen lenket sammen ved at den som snakker gjentar eller snakker om noe av det samme som står skrevet opp på lysbildet. Både mens Birgitte leser et referat og når Markus leser noen dikt er det vanskeligere å følge med fordi det blir store mengder muntlig tekst som ikke har noen informasjonslenke til den skriftlige teksten på lysarket. Musikken som spilles av i

begynnelsen spilles som introduksjon til storslåtte filmer, men stemmen som er lagt på er tynn og pipete og gjør det hele humoristisk, men enn storslagent. Musikken fungerer som en utvidende kontrast til det Paul sier om Wergeland som en viktig person fordi musikken er mer egnet til å latterliggjøre enn å hylle. Kommunikasjon innad i gruppa foregår i noen grad, men nesten lydløst og handler om tekniske ting ved lysbildepresentasjonen. Dialogen går mellom Paul og de andre gruppemedlemmene eller mellom alle på gruppa og publikumet og læreren.

Lenken med Pauls talehandlinger holder teksten sammen, men lysbildene er den mest intense handlingsrekken fordi den i størst grad strukturerer de andre ressursene. Tyngden i presentasjonen er det talte, men det visuelle, lysbildene, henger sammen med det som blir sagt. Lysbildene er så få og skriftes så sjelden at de ikke får noen avgjørende, strukturerende rolle.

5.2 Foreløpig oppsummering

5.2.1 Det visuelle og lydlige

Det er ingen av gruppene i materialet som har brukt mye tid og krefter på å lage lysbildepresentasjonene. Tekstanimasjoner er ikke en handlingskjede som må være med for å utgjøre en prosjektpresentasjon, men når det brukes kan koblingen mellom det som blir sagt og det som står skrevet bli tydeligere fordi det retter oppmerksomheten mot den delen av teksten på lysbildet som omtales.

Tre av gruppene bruker lydlige virkemidler som musikk eller lydeffekter. Bare hos en av gruppene kan innslaget sies å ha direkte sammenheng med det som ble sagt i den talte teksten, den gruppa som hadde allsang av folkeviser. Filmklippet med lyd til slutt i presentasjonen om bokmål ikke ble satt i eksplisitt sammenheng med resten av presentasjonen, mens i tilfellet med Wergeland og introduksjonsmusikken motsa musikken og den talte teksten hverandre. Musikk og film som virkemidler er i disse presentasjonene i to av tre tilfeller irrelevante faglig sett. Informantene kan ha valgt å ta med disse for å gjøre presentasjonen mer populær hos elevene i publikum.

5.2.2 Kroppsspråk

Måten elevene kommuniserer på med kroppen mens de snakker er veldig individuelt. Likevel er det noen likheter, spesielt når de snakker og når de venter på sin tur og innad på en gruppe. Elevene har tydelig forskjellig kroppsspråk når de er i ”hvileposisjon” og venter

på å få snakke og når de er aktivt med og har ordet. De fleste elevene finner seg et sted og en stilling de forsøker å holde på gjennom hele presentasjonen mens andre snakker. Når de selv har ordet trer de ut av posisjonen og markerer dette, for eksempel ved at det tar et skritt fram og begynner å bevege armene, hodet og kroppen mer. Selv elever som har oppgaver i form av å skifte lysbilde eller legge på lysark mens andre snakker trer ut og inn av hvileposisjonen når de utfører oppgavene. Denne atferden kan være en del av den ”skolske” sammenhengen disse presentasjonene er en del av. Det vil sjelden vil være så mange som fire som presenterer samtidig utenfor klasserommet. Dersom man presenterer alene eller er to som har korte turer og veksler mye er det ikke nødvendig med hvileposisjon, men når man er to som har lange turer eller tre-fire som har mye å si kan en hvileposisjon man kan holde lenge være helt nødvendig.

Kroppsspråket ser ut til å ”smitte”. Innad på en gruppe går det samme kroppsspråket igjen hos de forskjellige gruppemedlemmene, med individuelle variasjoner. Flere av gruppene står nærmest i samme posisjon mens de presenterer. Jeg mistenker at dette har å gjøre med hvordan de har avtalt på forhånd at de skal stå enn at de for eksempel spiller hverandre for å oppnå at de andre på gruppa skal like dem bedre. Et annen grunn kan være at de forsøker å se like ut for de som ser på slik at de skal oppfattes som én enhet framfor enkeltindivider.

5.2.3 Kohesjon mellom semiotiske ressurser

Rytmen i tekstene jeg har sett på bygger på vekslinger mellom ulike handlingskjeder og i tekstene er det i hovedsak det talte sammen med lysbildene som skaper rytmen. Lysbildene er den semiotiske ressursen som spiller mest inn på strukturen i teksten, det vil si at den er mest intens, mens det er det talte som drastisk hadde endret handlingen på høyere nivå fra å være en prosjektpresentasjon hvis det hadde blitt tatt vekk, altså den ressursen som har mest tyngde. Sammen med kroppsspråk og lydeffekter og musikk er det vekslingen mellom de ulike ressursene som skaper rytmen. Rytmen i talestrømmen skapes av pauser i det man sier, mens rytmen i handlingen på høyere nivå skapes av vekslingen og samspillet mellom ressurser. Det at rytmen holder fram, at den ikke stopper opp, gjør at inntrykket av sammenheng styrkes.

I tillegg til rytmen, som er det som stort sett organiserer kommunikative situasjoner som strekker seg over tid, så er komposisjonen det som har noe å si for hvordan det visuelle er bygget opp. Når det gjelder komposisjonen i disse tekstene virker det hele temmelig tilfeldig. Slik lysbildene til alle gruppene ser ut, er det programmets forhåndsinnstillinger og

maler som bestemmer hvordan elevenes lysbildepresentasjoner blir, ikke hva lysbildene skal brukes til eller egne kreative ønsker. Både når det gjelder skrifttype og hvordan teksten plasseres på lysbildene har alle gruppene altså foretatt ”trygge” valg som innebærer å velge nøytrale og seriøse skrifttyper og sideoppsett. Selv gruppe 3 som bare har analoge lysbilder har en komposisjon som ligner på det som er vanlig på digitale lysbilder.

De aller meste av den talte kommunikasjonen i teksten henger sammen gjennom informasjonslenking. De to hovedkategoriene er som tidligere nevnt utdypning (elaboration) og utviding (extension) (Løvland, 2007, s. 37; van Leeuwen, 2005, s. 225). Den skriftlige teksten og bildene henger sammen. De talte handlingskjedene brytes av vekslingen mellom deltakerne som veksler på å snakke, men henger hele tiden sammen med en eller flere av de andre underordnede handlingskjedene som kroppsspråk, skriftlige tekster og det visuelle. De fleste av bildene i materialet har en utdypende funksjon der bildet som vises gjør teksten mer spesifikk. Tekst og bilde er ikke avhengig av å stå sammen for at vi skal oppfatte det som formidles, men bildene tilfører noe. Det er ikke snakk om hvile som helst eventyr i presentasjonen til gruppe 4, men norske folkeeventyr med troll i, samlet inn av Asbjørnsen og Moe og illustrert av Kittelsen.

Dialog består av et initiativ og en respons og forsetter videre ved at deltakerne tar såkalte turer der de veksler på disse oppgavene (van Leeuwen, 2005, s. 250). Dialog trenger ikke å skje i slike sekvensielle turer og kan opptre samtidig, gjerne fordi man kan gi respons gjennom flere ressurser samtidig. Avbrytelser kan være bli oppfattet som negativt i mange sammenhenger, men kan også være en form for involvering som viser engasjement.

I disse presentasjonene foregår dialogen stort sett mellom den av de som presenterer som har ordet og publikum. Innad i gruppene foregår det også kommunikasjon når de skal løse tekniske problemer eller bytte lysbilde, men kommunikasjonen foregår også med læreren, som i tilfellet hos gruppe 2 når de forsøker å komme fram til en felles forståelse. Dette er også den eneste gruppa der det ser ut til å være greit med avbrytelser. Morten og Tina avbryter hverandre og kommuniserer med læreren for å finne fram til en felles forståelse som kan godkjennes av læreren. Gruppe 4 kommuniserer ikke så mye seg imellom, men har en dialog på gang med publikum. Både kroppsspråket, det at de smiler, og de imøtekommende svarene viser at de synes det er ok at publikum også tar ordet.

5.2.4 Skjematisk oppsummering

Funn	Gruppe 1 – utviklingen av bokmål	Gruppe 2 – teknologi og språkutvikling	Gruppe 3 – SMS-språk	Gruppe 4 - folkediktning	Gruppe 5 - Wergeland
Kroppsspråk som smitter	Har ulikt kroppsspråk.	Har tilnærmet likt kroppsspråk.	Har ulikt kroppsspråk.	Har ulikt kroppsspråk.	To har likt kroppsspråk. To skiller seg ut.
Hva som skaper rytme	Lysbildene strukturerer de andre ressursene.	Lysbildene strukturerer de andre ressursene.	Lysbildene er så få at talen i stedet strukturerer de andre ressursene.	Lysbildene strukturerer de andre ressursene, men sangen og diktopplesning er fungerer som avbrekk i rytmen.	Lysbildene skiftes sjelden og det muntlige fra et gruppemedlem strukturerer de andre ressursene.
Komposisjon på lysbildene	Digitale lysbilder. Bruker en mal med røde og blå pastellfarger. Skrifttype med seriffer.	Digitale lysbilder. Bruker en mal med klare farger og hvit bakgrunn. Skrifttype uten seriffer.	Analoge lysbilder med mørk tusj og margen til venstre.	Digitale lysbilder med lyseblå bakgrunn og svart skrifttype uten seriffer og analoge lysbilder med svart skrift i en serif skrifttype.	Digitale lysbilder. Hvit bakgrunn med svart skrifttype uten seriffer.
Musikk og lydeffekter	Viser en film med musikk og lyd, men filmen er ikke direkte relevant for emnet.	Har ikke med musikk eller lydeffekter.	Har ikke med musikk eller lydeffekter.	Har med folkeviser som fungerer utvidende.	Introduksjonsmusikk som formidler det motsatte av det som formidles gjennom tale.
Informasjonskobling mellom bilder og tekst	Bilder som fungerer utdypende.	Bilder som både fungerer utdypende og utvidende	Har ikke med bilder.	Bilder som fungerer utdypende.	Har ikke med bilder.
Kjennetegn ved dialogen	Lite dialog mellom gruppemedlemmene. To henvender seg til læreren og elevene i publikum, en bare til læreren.	Det oppstår dialog mellom to på gruppa og læreren. Alle tre henvender seg i hovedsak til elevene i publikum.	Hovedsakelig dialog mellom gruppemedlemmer og hele publikum. Når læreren tar overhånd blir det en dialog mellom læreren og de på gruppa.	Dialog både med hverandre og med hele publikumet, både lærer og elevene.	Dialog både med hverandre og med hele publikumet, både lærer og elevene.
Bruk av manuskript	To er sterkt knyttet til manuskripter, en snakker friere.	To bruker ikke manuskript. En leser ikke fra manuskriptet, men har et nærmest skriftlig språk.	En leser rett av. En snakker fritt.	Begge har manuskripter liggende foran seg, men snakker fritt.	Tre har manuskripter som de følger og tidvis leser fra. En har ikke manuskript i det hele tatt.

Tabell 3

6. Resultater og avrunding

Materialet ble analysert ved hjelp av sosiosemiotisk teori og modeller for analyse av sammensatte tekster. Prosjektpresentasjonene som handling på høyere nivå begynner typisk med et ”hei” og avsluttes med applaus fra publikum. På lavere nivå er det en rekke kjeder av handlinger som foregår samtidig.

6.1 Drøfting

6.1.1 Sosiosemiotiske funn

Semiotisk potensiale og modal affordans

Potensialet som ligger i hver ressurs er iboende, men det er opp til den som tar i bruk ressursen å se det potensialet som ligger i der. I de tekstene som er med i dette materialet har elevene tatt i bruk mange forskjellige ressurser. Den talte teksten varieres gjennom volum, tempo og tone. Saaba snakker for eksempel dypere og roligere enn hun vanligvis gjør. Effekten av dette er at man framstår som mer seriøs og saklig enn dersom man snakker rask med lys stemme, som heller er et tegn på engasjement og oppstemthet.

Dersom vi ser nærmere på en annen ressurs som alle gruppene har brukt, digitale og analoge lysbilder, er bruken av ressursen noe som varierer mye. Gruppe 3 bruker transparenter som de har skrevet på med mørk tusj. De lysbildene de har laget har ingen funksjon utover det å informere. Gruppe 4 bruker i tillegg analoge lysbilder, men har trykket opp et dikt og en sangtekst på transparentene. Hvorfor brukte de ikke lysbildene i det digitale lysbildeprogrammet til dette? Riktignok har de funnet fram til hurtigtasten for å gjøre skjermen mørk, men det er fortsatt ikke helt lett å bytte mellom to kilder for lysbilder. Det kan tenkes at de ikke behersket å overstyre automatikken i programmet.

Funksjonell spesialisering

Den funksjonelle spesialiseringen i materialet er noenlunde lik, men med noen unntak som jeg kommer tilbake til seinere. Den skrevne teksten på begge typene av lysbilder formidler informasjon. Gruppe 3 har problemstilling og eksempler på transparenter, mens gruppe 4 har dikt og sangtekst på slike ark. Den skrevne teksten på lysbildene for øvrig er stikkord knyttet til det faglige innholdet og presenterer informasjon. Informasjonen presenteres i kulepunkter som på de fleste lysbildene kommer fram samtidig. Sammenhengen mellom punktene og mer drøftende og analyserende kommentarer skjer i størst grad muntlig. Den talte teksten er i den

forstand også informerende, men er også det som holder presentasjonen sammen. Den talte teksten er ”limet” som holder sammen informasjonsbitene som serveres som kulepunkter.

De gruppene som har bilder bruker dette for å illustrere det som står skrevet i kulepunktene. Flesteparten av bildene fungerer utdypende, slik at de forklarer det som står skrevet, men gruppe 2 har også med noen selskapslogoer som fungerer utvidende fordi de trekker inn noe mer enn det som allerede står i kulepunktene. Bildene og videofilmen ble også brukt for å gjøre presentasjonene mer interessante og lettere å huske.

Musikken og lydeffekter som gruppene hadde planlagt, blir i materialet brukt for å gjøre presentasjonen mer interessant og for å underholde. Det samme er tilfelle med videofilmen som gruppe 1 viser i slutten av sin presentasjon.

Interesse

Som utgangspunkt for hvilken interesse som ligger til grunn for valg av semiotiske ressurser, ligger et ønske om å tilfredsstille kravene som stilles både av læreren og av andre elever. Løvland er inne på dette når hun skriver om hvilke ressurser som brukes til hva (Løvland, 2007, s. 97). Tanken er at elevene som lager presentasjonene gjerne forsøker å lage presentasjonen slik at både lærere og elever kommer til å like den. Elevene i publikum vil gjerne underholdes, mens læreren er ute etter faglig tyngde. Dette er noe av det som kan ligge til grunn for elevenes motivasjon når det gjelder valg av semiotiske ressurser. Noen semiotiske ressurser, spesielt tale, brukes for å formidle informasjon, mens musikk, film og lydeffekter ble brukt for å gjøre presentasjonene mer underholdende.

To av spørsmålene i spørreskjemaet dekker nettopp hva informantene tror at læreren og de andre elevene liker best ved presentasjonen deres. Gruppene svarer enten at elevene og læreren kommer til å like ulike ting, eller at elever og læreren kommer til å reagere ulikt på det samme. Gruppe 4 var den gruppa som bruker flest semiotiske ressurser. De oppgav at de trodde at det at presentasjonen var allsidig var noe de andre elevene ville sette pris på, og at de håpet de ville like å få synge. Samtidig oppgav de at de trodde læreren kom til å like strukturen i presentasjonen og det at de ikke bare leste opp noe.

Handlinger på høyere og lavere nivå

På høyere nivå er tekstene prosjektpresentasjoner, men enkelte tipper noen ganger nesten over i andre kommunikative handlinger. På gruppe 2 har to av informantene en stund en samtale med læreren. Hadde den fortsatt, ville det være vanskelig å anse den kommunikative

handlingen på høyere nivå for å være en prosjektpresentasjon fordi den hadde fått mer karakter av en samtale.

En tekst henger sammen dersom de kjedene den består av på lavere nivå også er sammenhengende. Noen kjeder støtter opp om handlingen på høyere nivå, andre ikke. Latteren hos gruppe 3 støtter ikke opp om prosjektpresentasjonen som overordnet handling, men opphører og gjør at handlingen på høyere nivå opprettholdes. For at den overordnede handlingen skal kunne opprettholdes må avbrekk i de underordnede handlingskjedene hentes inn igjen slik at inntrykket av sammenheng gjenopprettes. Dette gjelder både nå det gjelder bytte av semiotiske ressurser, men også når ulike deltakere bytter på å opprettholde talehandlingskjeden. Overgangene hos gruppe 5 er nøye planlagt. Tre av deltakerne på gruppa introduseres av den ferde personen på gruppa. Han avslutter også talehandlingskjedene til hver deltaker ved å trekke linjer mellom det en har sagt og videre til det den neste skal snakke om. Slik opprettholdes hele tiden en tydelig handlingskjede på lavere nivå som bidrar til å skape handlingen på høyere nivå.

Modal tyngde

Det som kan tas vekk uten at den overordnede handlingen endres, har lite modal tyngde. Bildene og animasjonene på lysbildene er eksempler på slike handlingsrekker. Hvis de tas vekk vil presentasjonen fortsatt bli oppfattet som en presentasjon. Det samme er tilfelle med filmen hos gruppe 1 og musikkinnslagene hos gruppe 4 og 5. Også slike ressurser som farger og teksttyper har lav modal tyngde i denne sammenhengen. Presentasjonene hadde kanskje blitt mindre interessante, men de hadde ikke gått over til å bli en annen talehandling av den grunn. Gruppe 3 bruker ikke digitale lysbilder og handlingen opprettholdes like fullt. Forskjellen mellom de to typene lysbilder er ikke så stor, men med lysbilder på transparenter kan en for eksempel ikke animere tekst eller bilder. Det er derfor nærmest ingen forskjeller i tyngde mellom overheadlysark og digitale lysark når animasjonene ikke brukes.

Intensitet

De elevene som ikke har manuskripter eller bruker manuskriptene sine lite ser mer på lysbildene enn de som ikke gjør det. Lysbildepresentasjonen blir på den måten mer intens når elevene ikke bruker manuskripter enn når de gjør det, fordi det som står på lysbildene da i større grad strukturerer det de sier. Slik sett vil det å ikke lese opp fra manuskript gjøre lysbildene til en mer intens ressurs, men elevene snakker også friere.

Lysbildepresentasjonsprogrammet med sine startinnstillinger og maler har sitt å si for hvordan lysbildene blir seende ut. Hvordan lysbildene hadde sett ut hvis elevene istedenfor hadde satt seg ned med tusjer og transparente er vanskelig å vite, men de kunne ha sett ganske annerledes ut. Det muntlige er styrende for gestene som gjøres, slik at lysbildepresentasjonen også får mer å si for hvordan kroppsspråket utformes når elevene ikke bruker manuskript. Det muntlige er altså en mer intens ressurs enn kroppsspråket fordi det ene strukturerer det andre.

Kompleksitet

Hvor vidt en handling på høyere nivå kan regnes for å være kompleks har å gjøre med hvordan handlingskjedene på lavere nivå henger sammen. De sterkeste båndene mellom kjeder finner vi kanskje mellom det muntlige og kroppsspråket. Selv hos informantene som forsøker å ikke bevege for mye på seg, henger det muntlige sammen med det skriftlige. Hos Saaba på gruppe 2 er både kroppsspråk og stemmebruk kontrollert og gjennomtenkt. Bevegelser med armer, hender og hode har sterkere bånd med innholdet i det som sies muntlig og gjør at det som sies får en annen betydning enn det ville hatt uten gestene. Ofte understreker og forklarer gestene det som sies, men ikke sjelden gir ikke gestene en klarere mening til det muntlige. Når Sara på gruppe 5 gjør slag med den ene armen kontinuerlig over flere minutter blir ikke meningen i det som sies klarere. Det kan heller framstå som om hun vil kommunisere at hun ikke er bevisst på hva armen hennes gjør eller at hun er nervøs. Vi ser sammenhengen mellom kroppsspråk og det muntlige tydelig når informantene ikke snakker også, kroppsspråket blir et helt annet og er gjennomgående roligere.

Det talte og lysbildene spinnest sammen mens de presenterer og kjedene hektes sammen både av eksplisitte og implisitte markører. Det henvises til det som står skrevet på lysbildene eller det leses rett av. Kroppsspråket og lysbildene henger i enkelte tilfeller også sammen gjennom deiktiske bevegelser. Informantene peker på lysbildene med rette fingre, nikker mot lysbildene, ser på det, viser med hele armen at det er lysbildet det er snakk om og har hele kroppen rettet mot lysbildet når det er det oppmerksomheten er rettet.

Oppmerksomhet

Med utgangspunkt i kroppsspråket, både blikk, hodebevegelser og resten av kroppens plassering i forhold til andre objekter og personer i rommet, kan man si noe om hvor oppmerksomheten er rettet. Hva oppmerksomheten rettes mot bestemmes av hvilken rolle gruppedeltakeren har. En informant i aktiv posisjon som snakker, har oppmerksomheten

rettet mot publikumet og læreren. Oppmerksomheten flyttes over til andre gruppemedlemmer når lysbildet må byttes eller hvis noen har kommet med en kommentar eller et spørsmål, men flyttes tilbake til publikum og læreren når det som tok oppmerksomheten er over.

I passiv posisjon har informantene oppmerksomheten på den eller de av de andre på gruppa som snakker eller mot et punkt i horisonten. Noen elever glemmer å være passive og har oppmerksomheten helt andre steder, for eksempel på klærne sine eller enkeltelever i publikum. Når to elever bytter på å være passive og aktive våkner en elev til og flytter oppmerksomheten mot publikum, mens den som går over i passiv posisjon følger med på den nye taleren.

6.1.2 Den multimodale kohesjonen

Diskurs

Alle gruppene snakker om noe som er en del av en diskurs som har pågått før elevene tok tak i oppgavene. Selv om man tar opp deler av en diskurs, kan også deler av den utelates strategisk for å skape et inntrykk av for eksempel større sammenheng. Hvordan diskursen henger sammen gjør noe for oppfatningen av hvordan sammenhengen i det som sies er generelt. Gruppe 1 har om utviklingen fra dansk, videre til riksmål og så til bokmål. Store deler av bokmålets milepæler er tatt med i det de sier, men historien til landsmål og nynorsk nevnes ikke, selv om utviklingen både har påvirket hverandre og andre ganger er lik. Elevene er heller ikke innom de argumentene mot landsmål og nynorsk som jo i noen grad er de samme som argumentene for bokmål. Muligens synes de ikke at dette var relevant i forhold til problemstillingen. De fokuserer på kampen mot det danske språket og diskursen om hvordan riksmålet ble til som gjør at sammenhengen framstår som tydeligere.

Gruppe 2 er innom diskursen om engelsk innflytelse på det norske språket og nevner også eksplisitt at de synes debatten har tatt for seg for mange av de negative sidene ved dette, mens de positive sidene ved språkutveksling sjelden trekkes fram. Noe av det samme gjør gruppe 3 som tar for seg chatte- og SMS-språkets påvirkning på skriftspråket. Disse forteller om at debatten gjerne har dreid seg om elevers språk i skoleoppgaver, men fokuserer på at man vokser av seg de mest ekstreme språklige feilene.

Gruppe 4 gjør sin presentasjon til en del av en diskurs ved å argumentere mot et syn de antar er vanlig blant medelevene og hos befolkningen generelt, nemlig at folkeeventyrene først og fremst er norske. De peker både på det som riktignok er norsk ved eventyrene, men

også på eventyr fra andre land som har de samme karakterene og fortellingene som de ”norske” eventyrene har.

Wergeland som patriot og forkjemper for jødernes rett til opphold i riket er temaet som gruppe 5 tar opp. Gruppa belyser temaet, understreker hva man har vært uenig med han i og framstiller det som en diskurs man bør vite noe om. De bruker mye tid på å forklare hans motstand mot paragrafen og går også inn i det litterære verket ”Jøden” for å vise fram det skjønnlitterære bidraget til debatten.

De fire siste gruppene har eksplisitte markører som tilkjenner at de vet at det de snakker om er en del av en diskurs, altså de sier underveis i presentasjonene at det de trekker frem er synspunkter og at ikke alle deler de synspunktene. De argumenterer også mot de forestillingene som eksisterer innenfor diskursen. Den første gruppa har en tema som er en del av en diskurs, men markerer ikke at det finnes motforestillinger mot det de tar opp.

Sjanger

Sjanger som ressurs tas i bruk for å skape en tekst med den funksjonen man ønsker. Den overordnede handlingen er prosjektpresentasjoner i skolesammenheng, men de spiller på ulike sjangere. Gruppe 5 tar for eksempel i bruk en struktur på talehandlingene som ligner mer på det som skjer i forestillinger enn i skoletimer. Det ene gruppemedlemmet presenterer de andre som ulike deler av et ”show” og har ansvar for rekkefølge og for å binde bitene sammen. Han har rollen som konferansier. Musikkinnslaget i begynnelsen bygger også opp under forestillingssjangeren ved å være komisk og et klipp som vanligvis spilles i begynnelsen av filmer. Vises filmen på kino får musikken funksjon som begynnelsen på en forestilling.

Alle gruppene bruker foredragssjangeren aktivt og lener seg derfor tungt på det muntlige. Gruppene tar også i bruk teksten på lysbildene aktivt i presentasjonen. Jeg har konkludert med at det muntlige er det som har mest tyngde, som ville forandret handlingen på høyere nivå, mens lysbildene med tekst og bilder er det som strukturerer de andre ressursene i størst grad.

Stil

I materialet er det ikke noe som tyder på at presentasjonene forsøker å knytte seg til noen spesiell stil. Likevel tror jeg man kan si at elevene forsøker å fremstå som flinke og forberedte elever som kan det de snakker om. Skrifttypene, fargene og plasseringen av tekst

og bilder i de digitale lysbildepresentasjonene er nøytral og seriøs. Om det er noen stil de vil forsøke å knytte seg opp til må det være en saklig og akademisk stil.

Gruppe 3 får latterkrampe og den ene av gruppemedlemmene klarer nesten ikke å få sagt noen ting. Det ser ut som at det er de humoristiske plakatene med SMS-forkortelser som hun holder opp som gjør at det blir vanskelig å holde seg alvorlig. Kanskje er det kombinasjonen av de humoristiske plakatene med den seriøse tonen i presentasjonen som overordnet handling som gjør det vanskelig å kombinere.

Modality(modus)

Hvor vidt informantene utgir seg for å snakke sant og hvordan presentasjonene forholder seg til sannheten i det de snakker om, har sammenheng med sjanger og den overordnede handlingen. Ikke overraskende utgir elevene dette for å være sant. I tillegg til kildene som skal skape visshet om hvor de har hentet materialet sitt fra, er de semiotiske ressursene i presentasjonen slik formet at det fremstår som om de forsøker å forholde seg til det som presenteres på en sann måte. Både skrifttyper og øvrig design på lysbildene er laget for å formidle informasjon og de legger også vekt på at det blir lettere for de andre elevene å følge med når de bruker lysbilder.

Bruk av flere semiotiske ressurser sier ikke noe i seg selv om hva som oppleves som sant, men noen av de semiotiske ressursene som brukes styrker ikke inntrykket av at det som sies er sannheten. Musikkinnslaget i introduksjonen hos gruppe 5 uttrykker en humoristisk distanse til det øvrige de sier om Wergeland som en viktig person. Dette styrker ikke sannhetsinntrykket, snarere tvert imot.

6.2 Problemstilling og oppsummering av resultater

Problemstillingen var altså: **”Hva kjennetegner elevers bruk av semiotiske ressurser i prosjektpresentasjoner?”** De funnene som er spesielt framtreddende i materialet kan oppsummeres i fire punkter.

1. Alle bruker en form for lysbilder

Prosjektpresentasjoner som sammensatte tekster slik de fremstår i dette materialet, er situerte tekster som skapes i øyeblikket. Informantene har i denne undersøkelsen fått nokså frie tøyler til å bruke de semiotiske ressursene de selv ville. De tre gruppene i den ene klassen fikk begrensninger i form av at de enten måtte bruke lysark på overhead eller lysbilder laget digitalt. De to siste gruppene hadde ikke fått noen slike begrensninger, men brukte likevel

digitale lysbilder. Tre av gruppene brukte bare digitale lysbilder, en av gruppene brukte bare analoge lysbilder og en gruppe brukte begge deler. Et kjennetegn ved elevenes bruk av semiotiske ressurser er derfor at de bruker lysbildepresentasjoner.

Lysbildene fungerer strukturerende og er dermed den mest intense ressursen. De fire gruppene som har laget lysbilder i PowerPoint har enten brukt malene som følger med programmet eller de skrifttypene og fargene som ligger i programmet når man starter det. Disse fire gruppene har altså ikke brukt tid på utformingen av lysbildene, men har valgt maler som allerede ligger i programmet.

2. Lyd og bilder som faglig relevante semiotiske ressurser

Malene i lysbildeprogrammet gjør det lett å legge inn bilder i de digitale lysbildene. Tre av gruppene bruker bilder som illustrerer det de snakker om på lysbildene, de fungerer altså som utdypning. En av disse gruppene har også med bilder av logoer som fungerer utvidende fordi de har en mening utover den teksten gir. Ingen av gruppene som brukte bilder har med bilder som er irrelevante i sine presentasjoner. All bruk av bilder i disse presentasjonene kan derfor sies å være faglig relevant i forhold til det emnet elevene snakket om.

Tre av gruppene har med lydeffekter eller musikk i sin presentasjon. En gruppe spiller av et lydklipp som introduksjon, en gruppe har med en sang som synges av alle, en gruppe viser en film med musikk og lydeffekter som avslutning. Mens sang av en folkeviser utgjør relevant tilleggsinformasjon og dermed fungerer utvidende i forhold til den øvrige informasjonen, blir både filmklippet og lydklippet i beste fall løsrevet fra sammenhengen, i verste fall irrelevant.

3. De uten manuskripter bruker punktene på lysbildene mer

De fleste av informantene bruker skriftlige manuskripter når de snakker. Noen få leser nærmest rett av manuskriptet, men det vanligste er en mellomting der eleven har manuskript, men forholder seg fritt til det og bruker det mest som en huskelapp i tilfelle de glemmer noe. De tre informantene som ikke bruker manuskripter i det hele tatt forholder seg sterkere til de skriftlige punktene på lysbildene. De orienterer seg om hvor i presentasjonen de har kommet ved å kikke på punktene fordi de ikke har noe manuskript foran seg. En annen konsekvens av at de ikke har manuskripter er at de snakker friere og at de automatisk leter etter noen å henvende seg til. Et resultat av dette er at de oppnår kontakt med publikum og at de fremstår som mer interesserte i å formidle. For at dette skal fungere er det en forutsetning at eleven kjenner lysbildepresentasjonen på forhånd.

4. De fleste retter seg mot elevene i publikum

Dialogen i situasjonen foregår mellom de som presenterer og publikum, de som presenterer og læreren og mellom de som presenterer. Hvor stor del av dialogen som foregår på hvilken måte varierer mellom gruppene og også innad på hver gruppe. Det ene gjennomgående trekket er at de aller fleste hovedsakelig henvender seg til de andre elevene i publikum. En elev henvender seg hovedsakelig til læreren og noen andre elever snakker henvendt til læreren i deler av presentasjonen.

Kroppsspråket sier også noe om hvor informanten retter oppmerksomheten sin sammen med hvem dialogen foregår med. Gjennom kroppsspråket viser de fleste at det er de andre elevene i publikum de retter seg mot, mens bare en av elevene viser at han retter seg mot læreren.

6.2.1 Kort oppsummert

Sammenhengen mellom de semiotiske ressursene finnes i størst grad mellom det muntlige og lysbildene gjennom at det som sies refererer til de skriftlige punktene. I tillegg har kroppsspråket sterk sammenheng med det som sies. Gester utdyper og utvider innholdet i dialogen. Musikken og videoen har også koblinger til det som sies, men dette varierer mellom gruppene.

Oppgaven har sett nærmere på elevers sammensatte tekster og analysert hvordan elevene bruker ulike semiotiske ressurser. Analysen tok for seg kategoriene talt språk, kroppsspråk, det visuelle og lydeffekter og musikk og sett på sammenhengen mellom disse ut ifra sosiosemiotisk teori. De fem grupper som er med i materialet brukte alle lysbilder i sine presentasjoner og kombinerte dette med muntlig tekst. Noen grupper tok også i bruk film eller musikk i de sammensatte tekstene. Kohesjonen mellom ulike ressurser er spesielt sterk mellom de visuelle ressursene og den muntlige teksten, mens kroppsspråk også henger tydelig sammen med det som sies. Musikk og annen lys settes i sammenheng med de andre ressursene gjennom det talte. Vellykkede presentasjoner lykkes i å realisere forventningene om faglig tyngde på en måte som også er interessant for elevene.

6.3 Forslag til videre forskning

Videre forskning på området kan dreie seg om å utvide materialgrunnlaget med flere beskrivende undersøkelser slik at grunnlaget for å trekke konklusjoner blir bredere.

Klasseromsstudier med fokus på elevproduserte sammensatte eller prosjektpresentasjoner vil

kunne besvare en rekke spørsmål ut ifra hva undersøkelsen velger å fokusere på. Ikke bare vil grunnlaget bli bredere med flere studier, men framtidige studier vil også kunne fortsette arbeidet med å lage en metode som kan ta opp i seg egenskapene ved disse tekstene på en og god måte.

Andre sider ved sammensatte tekster som hadde vært interessante å fått vite mer om kan for eksempel knyttes til både elevens og lærerens rolle i dette. Holdningsundersøkelser med spørreskjema og/eller intervju kan gi svar på hva elever og lærere selv oppfatter som sin rolle. Hva mener elever at konstituerer en sammensatt tekst og hva tenker de om å skape dem? Hvordan arbeider lærere med sammensatte tekster? Er det ulike oppfatninger knyttet til hva sammensatte tekster er og hva består i så fall den ulikheten av? Fagområdet ble innført i siste læreplan og vi vet ikke hvordan disse nye kompetansemålene håndteres av lærere i skolen. Hvordan er holdningene til å ha sammensatte tekster i læreplanen som ett av fire områder og hvordan brukes målene i undervisningen?

Når det gjelder det som går mer spesifikt på prosjektarbeid som arbeidsform, har det jo skjedd en endring i forbindelse med innføring av ny læreplan som muligens har brakt med seg forandring med hensyn til hvordan og hvor ofte prosjektarbeid benyttes som arbeidsform i undervisningen. Mens det i L97/R94 fantes regler for hvor mange prosent av undervisningen som skulle bestå av prosjektarbeid, finnes det i K06 ingen slike retningslinjer. Studier som tar for seg frekvens og art av prosjektarbeid etter innføringen av K06 vil kunne si noe om hvilke endringer som har skjedd i skolen når det gjelder prosjektarbeid etter innføring av ny reform.

Litteraturliste

- Berthelsen, Jens, Illeris, Knud, & Poulsen, Sten Clod. (1987). *Innføring i prosjektarbeid*. (Oversetter: Erling Kokkersvold.) København/Oslo: Forlaget Fag og Kultur.
- Evju, Mona Hanheide. (2008). *Sammensatte tekster i videregående skole*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo: Oslo.
- Imsen, Gunn. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewitt, Carey. (2006). *Technology, Literacy og Learning. A multimodal approach*. London: Routledge.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne, & Kristoffersen, Line. (2006). *Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirkeby, Willy A. (1995). *Engelsk-norsk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, Knut. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Ogborn, Jon, & Tsatsarelis, Charalampos. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kress, Gunther, & van Leeuwen, Theo. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.
- Læreplan for videregående opplæring. (1993). Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Felles_allmenne_fag/lareplan_norsk.rtf, 17.februar 2009.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (1996). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned fra <http://www.udir.no/L97/L97/index.html>, 17.februar 2009.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet - midlertidig utgave (2006). Utdanningsdirektoratet.
- Løvland, Anne. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Høgskolen i Agder: Kristiansand.
- Løvland, Anne. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Machin, David. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Hodder Education.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. (Oversetter: Björn Nilsson.) Lund: Studentlitteratur.

- Norris, Sigrid. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction. A methodological framework*. New York Routledge.
- Personvernombudet for forskning. (2009). "Samtykke" [elektronisk versjon]. Lastet ned fra http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/samtykke.html, 5.mars 2009.
- Robson, Colin. (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Robson, Colin. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rogne, Magne. (2008). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane [elektronisk versjon]. *Acta Didactica Norge*. Lastet ned fra <http://www.adno.no/index.php/adno/article/view/50/82>, 19.februar 2009.
- Rondestveit, Randi Kristin. (2004). *Hvordan kan du mene det? - en multimodal analyse av to kvinnelige politikeres meningsskaping i Valgduellen på TV2, 22.august 2001*. Høgskolen i Agder: Kristiansand.
- van Leeuwen, Theo. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema for gruppeintervju

Klasse: Gruppe:

1. Tema:
2. Hva gjorde at dere valgte akkurat dette temaet?
3. Hva jobber dere med akkurat nå?
4. Hvordan har dere fordelt oppgavene?
5. Hvor har dere funnet stoff dere kan bruke i prosjektarbeidet?
6. Hvilke hjelpemidler har dere tenkt til å bruke når dere presenterer dette for resten av klassen?

Skriftlig tekst på tavla	Video	_____
Skriftlig tekst på lysark	Musikk	_____
Muntlig tekst	Lydeffekter	_____
Bilde	Overhead	_____
Dramatisering	Power Point	_____
7. Hvorfor har dere valgt å bruke akkurat disse hjelpemidlene?
8. Hva tror dere de andre elevene kommer til å like best ved framlegget til gruppa deres?
9. Hva tror dere læreren kommer til å like best ved framlegget til gruppa deres?
10. Hva skal dere jobbe med fra nå og frem til presentasjonen?
11. Hvem har laget PowerPoint-presentasjonen/det skriftlige som vises fram?

Vedlegg 2: Reservasjonsbrev

TIL ELEVER OG FORESATTE I KLASSE ____

Mitt navn er Ida Sophie Jøssund og jeg studerer til å bli lektor med mastergrad i nordisk fagdidaktikk ved Universitet i Oslo. Tema for masteroppgaven min er *Presentasjon av sammensatte tekster i norskfaget* og den tar for seg hvordan elever presenterer sammensatte tekster, nærmere bestemt prosjektpresentasjoner.

Bakgrunnen for oppgaven er at Kunnskapsløftet har gjort sammensatte tekster til et hovedområde i læreplanen for norskfaget, og jeg mener at det er viktig å øke kunnskapen om hvordan elever gjennomfører og jobber med faglige presentasjoner. Slike presentasjoner brukes også under muntlig eksamen i den videregående skolen og det er derfor grunn til å se nærmere på hvordan elever gjennomfører dette arbeidet. I den sammenhengen ønsker jeg å være tilstede under presentasjon av prosjekt i klasse __ (ukedag og dato), jeg kommer også til å delta i undervisningsøkter i tilknytning til prosjektet (ukedag/er og dato). Videoopptak av presentasjonene vil bli gjort for å kunne analysere dem nærmere.

Alle elever er selvsagt forbeholdt total anonymitet, skolen skal også anonymiseres. Alt filmet materiale destrueres.

For elever over 16 år, kreves passivt samtykke fra foresatte hvis elevarbeidene skal benyttes i forskning. Det betyr at jeg bare trenger tilbakemelding fra de som ikke ønsker å gi sin tillatelse til bruk av elevens arbeid. Elever som har passert 18 år kan skrive under selv. En slik melding kan gis på nederste del av arket. Jeg håper imidlertid at alle finner det interessant å bidra til forskning om elevers arbeid med prosjektpresentasjoner.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

.....

Dersom du ikke ønsker å delta i denne forskningen, krysser du av og returnerer denne slippet til ____/Ida.

[] Jeg ønsker ikke å delta i forskning knyttet til elevers arbeid med prosjektpresentasjoner.

Dato

Underskrift

Vedlegg 3: Prosjektbeskrivelse klasse A

Prosjekt språkhistorie og språkpolitikk

Dere danner grupper på ca. tre elever. Dere forbereder et muntlig foredrag på ca 10 minutter. Foredraget holdes fra klokken 1100 i morgen. Til slutt skal dere levere en rapport etter dere har lagt fram for klassen. Rapporten skal inneholde kilder, en evaluering av arbeidet og en kort oppsummering av hva dere kom fram til.

Velg et tema, lag en problemstilling dere vil utdype. NB! Alle må bruke opplysninger fra språkhistorien for å belyse temaet!!

Aktuelle emner

1. Anglifisering og amerikanisering av språket.

Språket vårt blir påvirket av andre språk, særlig engelsk og amerikansk. Er dette en berikelse eller et problem? Hvilke tiltak bruker språkrøkterne? Hvordan forholder andre europeiske land (eks. Tyskland, Spania, Frankrike, Island) seg til påvirkningen?

2. Påvirkning fra andre språk enn engelsk/amerikansk.

Se for eksempel på fenomenet kebabnorsk. Definer og utred hva dette dreier seg om. Er påvirkningen en berikelse eller et problem for det norske språket?

3. Utviklingen av bokmål

Se på utviklingen fra dansketiden og fram til i dag: Fra dansk til riksmål til bokmål. Se så på utvikling og diskusjon om hvordan bokmål bør se ut. Dere bør komme inn på språkreformer og forskjellen mellom radikalt og konservativt skriftspråk.

4. Utviklingen av nynorsk

Se på utviklingen fra Ivar Aasen og fram til i dag: Fra dansk til landsmål til moderne nynorsk. Se så på utvikling og diskusjon om hvordan nynorsk bør se ut. Dere bør

komme inn på språkreformer og forskjellen mellom radikalt og konservativt skriftspråk.

5. Sosiolekter - sosiale forhold og deres påvirkning på språket

Vi vet at sosiale forhold påvirker språket. Definer hva en sosiolekt er og sett dere inn i fenomenet. Bruk nærmiljøet vårt til å finne eksempler på slik språklig variasjon.

Eksempel: Oslo øst - Oslo vest, sentrumsstrøk - utkantstrøk, ungdom - pensjonister, høy utdanning - lav/ingen utdanning. Finn gjerne deres egne variabler. Husk at dere skal presentere et lite forskningsresultat, dere skal ikke gå inn for å bekrefte egne fordommer.

6. Utvikling i teknologi og næringsliv - hvordan kan dette påvirke språket?

7. **Chat, sms, e-post** - dette henger sammen med punkt 6, og kan kombineres.

En vanlig måte å kommunisere på i dag er å sende meldinger på mobiltelefonen eller "chatte" og sende e-post på internett. Bruk det du vet om disse

kommunikasjonsformene for å lage en liten oversikt over bruken av språket. Vurder til slutt hvordan du tror dette på lang sikt vil ha en varig innflytelse på det norske språket.

8. **Slang, ungdomsspråk motespråk**. Hvordan dannes slang? Hvordan påvirkes språket av slang?

9. **Mediespråk** - hvordan påvirker media offisiell skrift og tale? Bør det være bestemmelser for hva slags språkbruk som er tillatt? (NRK f.eks.)

10. Språklige interesseorganisasjoner.

Vi har flere språklige interesseorganisasjoner i Norge. Velg mellom *Norges Mållag*, *Riksmålsforbundet*, *Landslaget for språklig samling* og det statlige *Språkrådet* som ikke direkte er en interesseorganisasjon, men som jobber for å styre og se på utviklingen i det norske språket. Presenter organisasjonen.

Viktig: Dere må trekke inn konkrete opplysninger fra språkhistorien, Språkrådets rolle, språkpolitikk og språklige endringer.

Kildetips:

- ✓ <http://www.riksmalsforbundet.no/>
- ✓ <http://www.nm.no>
- ✓ <http://www.nynorsk.no/>
- ✓ <http://home.no.net/lss/>
- ✓ www.kragero.vgs.no/norsk
- ✓ www.nynorsksenteret.no/kurs
- ✓ www.sprakrad.no(se på linkene her!)
- ✓ www.skolenettet.no
- ✓ www.norsknettskole.no/fag
- ✓ www.nettgymnaset.com
- ✓ www.slang.no
- ✓ <http://www2.hivolda.no/jpv/>
- ✓ www.statvoks.no/konsept.norsk2

Ellers: Læreboka: Dahl, Engelstad, Halvorsen, Jemterud, Torp, Zandjani: *Grip teksten*, Norsk VG3, Aschehoug, 2008

Vurdering:

Karakteren bestemmes av:

- kunnskap om språk og språkhistorie
- muntlig framføring, med lite bruk av manus
- Bruk av overhead, tavle eller lignende for å disponere

Lykke til! Hilsen (lærerens navn)

Vedlegg 4: Prosjektbeskrivelse klasse B

Prosjekt om nasjonsbygging og folkediktning

18-19.mars 2009

Hver gruppe velger en av oppgavene og lager en presentasjon(ca.10 minutter) som presenteres for de andre i klassen torsdag kl.13.00 og utover. Lag en problemstilling som godkjennes av læreren underveis og som besvares i presentasjonen deres. Flere grupper kan ikke velge samme oppgave.

1. Grunnloven og politisk nasjonsbygging

Tekst: grunnlovstekstene på side 332 og 333.

Aktuelle temaer: språkform i de to utgavene, Wergeland og hans mening om 1814-grunnloven, historisk bakgrunn for grunnloven.

2. Nasjonalsangen og Bjørnstjerne Bjørnson

Tekst: Ja, vi elsker på side 358 og 359.

Aktuelle temaer: politisk nasjonsbygging, litteraturens rolle i nasjonsbyggingen, Bjørnson, historiske begivenheter i teksten.

3. Vinje og forestillingen om det norske

Tekster: Ved Rondane, Det fagreste og Nasjonalitet på side 360-363.

Aktuelle temaer: den kulturelle nasjonsbyggingen, romantisk litteratur, Vinje, nasjonal identitet.

4. Folkediktning og nasjonsbygging

Tekst: velg tekst selv, enten fra boka eller fra nettet.

Aktuelle temaer: eventyr, sagn, folkeviser og stev, nasjonalt og internasjonalt, fra muntlig tradisjon til litteratur,

5. Ibsen og Peer Gynt

Tekst: utdrag fra Peer Gynt på side 365-370.

Aktuelle temaer: dramatisk diktning, romantikken, motiver i romantisk litteratur, språklige trekk.

6. Språkutvikling og nasjonal identitet

Tekst: av Ivar Åsen på side 364.

Aktuelle temaer: framveksten av nynorsk og bokmål, røtter tilbake til norrønt, islandsk språkpolitikk, bokmål/riksmål.

7. Jane Austen og Camilla Collett

Tekst: utdrag fra Fornuft og følelser og Amtmandens Døttre, fås utlevert hvis dere velger oppgaven.

Aktuelle temaer: romantikken i Europa og i Norge, kvinnes posisjon, romanen, romantisk litteratur, språklig utvikling.

Kompetansemål:

- presentere norskfaglige emner og problematisere det framlagte stoffet
- lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold
- gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original
- forklare hvordan ulike forestillinger om *det norske* ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870

Skjema for vurdering av prosjektpresentasjon

Helhetsinntrykk	Innhold	Presentasjon	Språk	Nivå
Svært god evne til å forstå og formidle mening	Viser svært god og presis forståelse for det valgte emnet og har valgt en utfordrende problemstilling Gir en presis og fylldig redegjørelse for emnet og valgt problemstilling Er selvstendig, original og kreativ	Har oppfattet linjer og særtrekk ved emnet og valgt problemstilling Bruker stemmen passende og variert og bruker trykk og pauser meningsfullt Viser en solid kombinasjonsevne når det gjelder meningsbærende ressurser Har god evne til å nå fram til publikum	Har rikt ordforråd Har for det meste rett uttale og godt språk Er flink til å anvende et tjenlig og språk Uttrykker seg tydelig og presist Bruker kroppsspråk og blikk i samsvar med tale og innhold	Over middels måloppnåelse
				6 5
God evne til å forstå og formidle mening	Viser god forståelse for det valgte emnet og har valgt relevant problemstilling Er noe mindre selvstendig, og mindre relevant	Varierer stemmebruk, trykk og tempo noe Viser noe evne til kombinasjon av ressurser Viser tilfredsstillende evne til å nå fram til publikum	Har et tilfredsstillende ordforråd Har få kommunikasjonsforstyrrelser feil når det gjelder blikk, kroppsspråk og tale	Middels måloppnåelse
				4 3
Mangelfull evne til å forstå og formidle mening	Viser begrenset forståelse for emnet og valgt problemstilling Er delvis uselvstendig og delvis irrelevant	Svak sammenheng mellom stemmebruk og innholdet som formidles Viser svak evne til kombinasjon av meningsbærende ressurser Viser svak evne til å nå fram til publikum	Har for lite ordforråd til å forstå og produsere tekster Har mange kommunikasjonsforstyrrende feil Uttrykker seg utydelig	Under middels måloppnåelse
				2 1
Liten/ingen evne til å forstå og formidle mening	Viser liten forståelse for emnet og valgt problemstilling Er uselvstendig	Stemmebruk uten sammenheng med stoffet Svært svak evne til meningsfull kombinasjon av ressurser Ingen evne til å nå fram til publikum	Har svært lite ordforråd Har svært mange kommunikasjonsforstyrrelser feil Uttrykker seg tidvis uforståelig	Ingen grad av måloppnåelse
				0

Karakter:


Vedlegg 5: liste over transkripsjonstegn

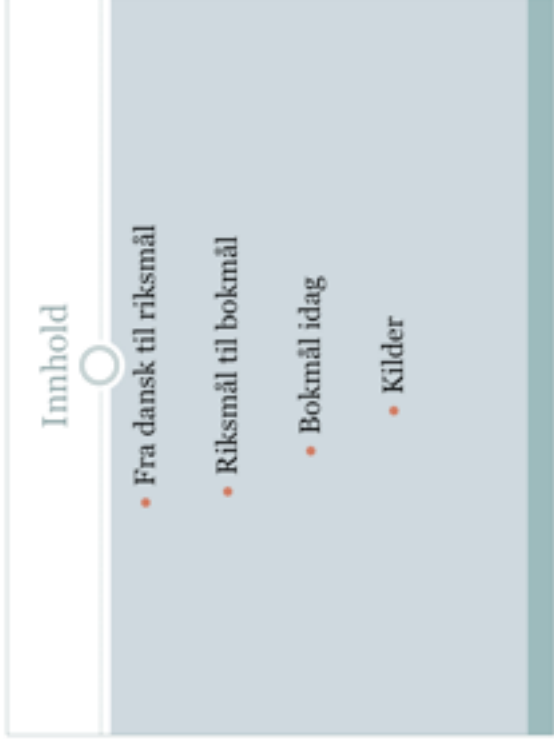
<u>forteller</u>	ord med ekstra trykk/aksentuering
fortell-	ord der del av ordet eller siste stavelse er ufullstendig uttalt
,	kort pause på under ett sekund
.	lengre pause på over ett sekund
heh	latter-”støt”
[]	tale fra sekundærtaler som helt eller delvis overlapper primærtalers tale (de to plasseres under hverandre)
” ”	talers bruk av sitering i tale
()	beskrivelse av ikke-verbal lyd(eks. applaus, kremt, sukk), eller ikke-noterbar kvalitet ved tale (eks. tilgjort stemme, dirring)
(..)	utelatt tale
(())	beskrivelse av ikke-talte deler av sendingen: lyder, musikk
((X))	uforståelig ord/orddel
((XX))	uforståelig frase
[[]]	kommentarer til transkriberingen
L	lærerens kommentarer
E1	elever i publikum
F	tale fra film i presentasjonen


Basert på liste over transkripsjonstegn i Ytreberg (2002).


Transkripsjon, gruppe 1 – Utviklingen av bokmål – Omar, Sadia og Amina.

Tid	Tale	Kropp: avstand mellom deltakerne og relevante objekter, holdning, gester, bevegelser med hodet, blikk	Visuelt: bilde, skrifttype, farger(bilde av lysbilde f.eks)	Lydeffekter, musikk
00.00		Omar står lent over datamaskinen. Sadia og Amina står på hver sin side av han og venter. Blikkene er festet til datamaskinskjermen. Både Amina og Sadia står med beina i kryss og armene rett ned.		
00.04				Forrige gruppes filmklipp starter med høy lyd.
00.13	L – Trenger du hjelp, Omar?			
00.16	O – Den skal vi ikke ha med	Omar smiler og ser bort på læreren.		Filmklippet blir stoppet.
00.27		Sadia bytter posisjon til rette bein og legger armene i kors.		

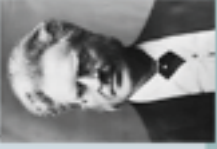
00.45		Omar setter i gang lysbildepresentasjonen.		
00.47		Omar beveger ser bakover, vekk fra datamaskinen.		
00.50		Amina går til pulten sin og henter et ark hun har glemt, kommer tilbake til samme sted og posisjon, holder arkene med begge hender. Både Omar og Sadia ser etter henne til hun kommer tilbake.		
01.01	S – Oppgaven vår var da utviklingen av bokmål. I landet vårt så snakker vi veldig forskjellig, fra landsdel til landsdel. Og vi har veldig mange forskjellige dialekter. Og dialektene kan også variere <u>innenfor</u> ett dialektområde, og ulike sosiale lag, og samtidig så kan, skriver de	Omar retter på klærne sine og står deretter rolig og ser ned i sitt eget manuskript. Sadia har beina i kors og manuset i høyre hånd. Venstre hånd gestikulerer i slag og sirkler. Bruker begge hendene og former		

	forskjellig. Vi har nynorsk, og bokmål som vi skal snakke om nå	et slags bur med fingrene. Ellers slenger armene litt fram og tilbake til rytmen av det hun sier.		
01.25		Omar legger venstre arm bak ryggen.	Omar legger venstre arm bak ryggen.	Hostelyd fra publikum
01.26	A – Språ-språkshistorien beskriver endringer i språket, både <u>ordene</u> og det grammatiske systemet har endret seg gjennom tiden og gjør det fortsatt	Amina flytter blikket raskt mellom Omar og Sadia mens hun snakker.		
01.36	S – Det er da, problemstillingen vår om årsaken til utviklingen			
01.38	L – [Mm]			
01.40		Sadia bytter.		
				
01.42	O – Vi har valgt å dele oppgaven i tre. Så vi skal fortelle om riksmål, fra dansk til riksmål og fra riksmål til bokmål, og til slutt skal vi avslutte med det vi snakka om i dag, bokmål	Omar flytter både blikk og hode mellom projektorbildet og læreren og viser med høyre hånd, fra riksmål til bokmål, ved å slå med rett hånd to		


01.56		ganger i lufta med bue. Sadia bytter.		
01.58	S – Ehm			
01.59		Alle i klasserommet ser mot døra som blir åpnet og lukket.		Støy fra gangen utenfor
02.01	S – Selve bakgrunnen for, eh, utviklingen av språket var oppøsningen av union((x))	Sadia bytter mellom rette og kryssede bein og flytter både blikk og hode mellom publikum og tavla.		
02.04				Hosting i publikum
02.04	S – Med Danmark og selv i union med Sverige så klarte Norge å oppnå en selvstendighet med grunnloven i atten fjorten, og det er da den nasjonale følelsen begynte å bli sterkere i landet, og det nye samlingspunktet i landet var da nasjonalromantikken. Eh, og det	Står stort sett med rette bein med kroppen vendt mot publikum. Armene brukes til å gestikulere. Hodet og blikket flyttes aktivt rundt.		


	gamle norske skriftspråket var jo, hadde jo gått under, eh, i unionen . og da var det nye skriftspråket dansk. Eh, bøndene snakket de vanlige dialektene og var veldig nært knyttet til dem og det gjorde at de ikke var fornøyd med dansk som skriftspråk. Og det hadde jo personen to oppgaver da eller en oppgave om å ha et skriftspråk som en kunne samle til alle sammen. Og to løsninger hadde Wergeland som ville fornorske språket, og det gjorde han ved å set((x)) skrive norske ord mens han skrev, også hadde vi P. A. Munch som ville ha en skriftspråk med en som kunne bygge på <u>nytt</u> med ha en dialekt fra før L - Mm			
03.07				
03.10		Sadia bytter.	<div> <div>Knud Knudsen</div> <div> <ul style="list-style-type: none"> Videreførte Wergelands tanker Gradvis forandring Bygde på den dannende dagligtale Dansk → overklassens språk Forslag: <i>tag og mad</i> ? Nytt skriftspråk: Riksmål </div> </div> 	


03.11	<p>O – Og det var Knud Knudsen da som videreførte tanken til Wergeland, han <u>fornorsket</u> det danske språket, istedenfor å danne et nytt språk som var litt vanskelig på denne tiden, så ville han heller bygge på et språk som allerede var i tiden. Og da tenkte han det er lettere for det norske folk, og han skrev veldig mange artikler og bøker da. Og han valgte å bygge på det danske språket som jeg sa, da først og fremst dansk ble brukt i eh, overklassen, og det ble også brukt på skolen etter hvert. Dermed ville han bygge på språket på skolen, der barna kunne lære fra, det danske språket og gjøre det til, fornorske nye. Og han kom med harde konsonanter, som han forandret med som tidligere var tag og mad, som han gjorde til tak og mat. Men til å begynne med fikk han veldig mye <u>kritikk</u>, for det han gjorde, men <u>for</u>(x)fornorskningen seiret til slutt da, og folket ble med han, og det nye skriftspråket. Til å begynne med ble han kalt for riksmåle, og, eh, Knud Knudsen var en av de store rettskrivningsreformene eller <u>mannen</u> som startet ((x))skrivningsreformene, på begynnelsen av nittenhundretallet</p>	<p>Omar står med brede bein og beveger venstre fot som han ikke har vekten på, opp og ned. Blikket veksler mellom manuskriptet og læreren, vandrer av og til opp mot tavla. Han gestikulerer med slag og buer. Kroppen og hodet er rettet mot læreren.</p>	
-------	---	--	--

04.42		Sadia bytter.	<div> <div>Riksmål</div> <div> <ul style="list-style-type: none"> - Det Norske Akademi og Riksmålsforbundet 1929 → byttet navn til bokmål Moderat versjon Basert på dansk skrifttradisjon 1899: navnet <i>riksmål</i> grunnlagt av Bjørnstjerne Bjørnson "Den moderne norske normalform..." </div>  </div>	
04.43	O – Riksmål			
04.44				Hosting fra publikum.
04.45	<p>O – I 1929 ble betegnelsen for <u>to</u> offisielle riks((x)) språkform, i Norge, og det navnet ble fra rikssform forandret til bokmål, eh. Betegnelsen for riksmål er det offisielle språkform i et land. Og riksmål menes først og fremst med rettskrivningsnorm, som er fastlagt av det norske akademi og riksmålsforbundet som, også fins i dag. Eh, dagens riksmål er en videreføring av det offisielle riksmålsrettskrivnings skrive- rettskrivningene fra nitten null sju til nitten søtten, som i dag i nitten tjueni er byttet til bokmål</p>			

05.34	L - Mm			
	O – Og i hovedsak er sammenfallene at moderate versjon av bokmål da. Og riksmålsforbundet definerer som riksmålet det moderne norske normformen, også det dansknorske språktradisjonen på søttenhundretallet attenhundretallet, det norske tale- og lesespråket som er knyttet til, så hvis storparten av det som er skrevet i bokmål og, dansktalende er jo			
06.10		Omar tar seg til munnen.		
06.11	O – Knyttet sammen da. Ehm, og navnet riksmål ble innført i Norge av riksmålsforbundets grunnlegger Bjørnstjerne Bjørnson og vi kan se på det bildet her, ehm, og på slutten av attenhundretallet brukte han skriftspråket, og atten nitti så ble det standardmål, i Danmark da			
06.35	L – Mm			
06.37	O – Jess			

06.41		Sadia bytter.		
06.43	<p>O – Og her ser vi en <u>bok</u> som kom, den kom i, nitten tretten. Og, det var på en måte brudd i den tradisjonelle danskorske skrivemåten, og den ble utgitt i to utgaver, som ble første gang gjort da, etter at danskorsk skilles jo lag, og, den ble skrevet på norsk og ble gitt ut i dansk</p>	Amina står et øyeblikk med rette bein før hun igjen står i kryss.		

07.06		Sadia bytter.	<div><div>Skriftspråksituasjonen idag</div><div><ul style="list-style-type: none">• Endringer:<ul style="list-style-type: none">-fjerne lite brukte former → nynorsklære sideformer-ha bort klammeformene• Bokmål: det norske skriftspråk?<ul style="list-style-type: none">- Moderat bokmål → språkpolitisk styring</div><div></div></div>	
07.08	A – Endringene på bokmålsiden gikk ut på å fjerne <u>lite</u> brukte former, eh, med det så menes det nynorsknære sideformer som hadde vist seg å ha lite gjennomslagskraft i praktisk språkbruk. Departementet ville gjerne ha bort klammeformene og godkjente derfor forslaget for bokmål, mens nynorskforslaget ble avslått og i dag har vi stor tro på at bokmål, på bokmål som det <u>norske</u> skriftspråket, men spørsmålet er, hva slags bokmål hvis vi tar i utgangspunktet det som kommer i trykk i dag. Er det et moderat bokmål det moderate bokmål er resultat av en språkpolitisk styring som ikke er statlig dirigert slik som i samnorskperioden, men heller markedsøkonomisk, og i alt kan vi	Omar tar noen skritt bakover i det Amina begynner å snakke. Aminas blikk veksler mellom manuset og publikum og læreren. Vekten skifter fra fot til fot og gjør at hun får en gyngende bevegelse. Hodet går opp og ned mellom manuset og læreren.		

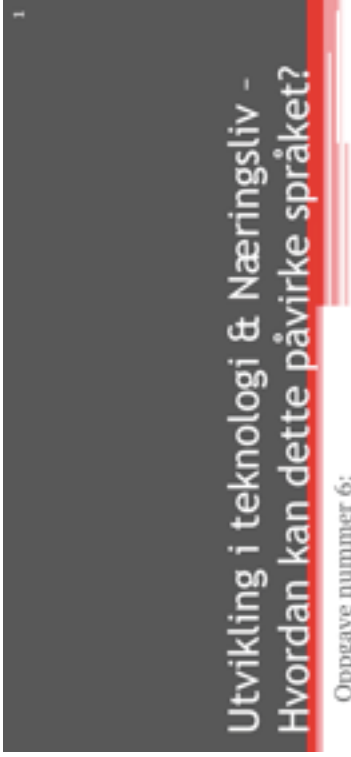
	konkludere med at				
08.01		Sadia bytter.			
08.01	A – Skriftspråket har blitt fornorsket av <u>dansk</u> og nå i dag blir skriftspråket fornorsket fra <u>norsk</u> , til noe enda mer norsk				
08.09	L - Mm				

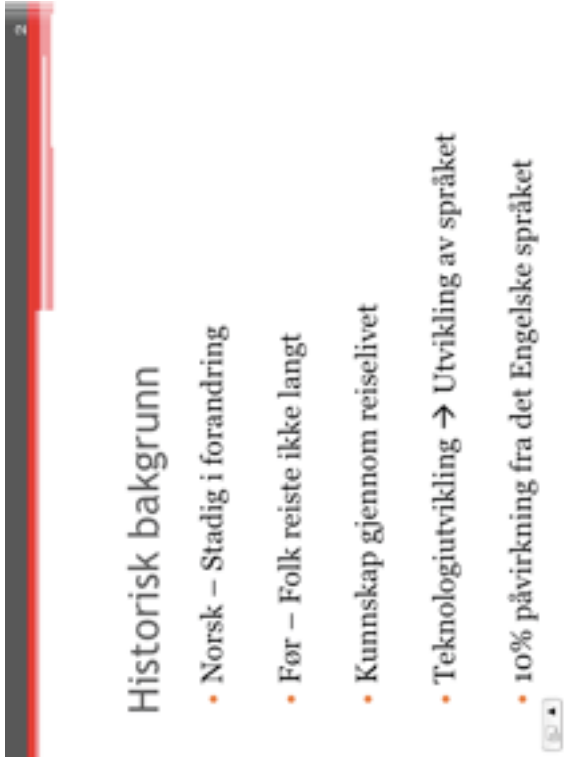
08.10		Sadia bytter bilde, avslutter så presentasjonen.	<div> <div>Kilder</div> <ul style="list-style-type: none"> • Leksikon, Damms store leksikon • Tekst og tanke, H. Aschehoug & co • Bilder fra google.com • http://noddi.com/Norsk/Spraakhistoriet800.htm • http://www.vgskole.net/teachers/norsk/spraak/sprkhist/etter1814.php • www.arkivverket.no/webfelles/manedens/feb2007/knoph.html </div>	
08.12	S – Så har vi en video			
08.13	L – [Ja]			
08.13	O – ((xx)) den handler om fortiden og alt sammen så, kan vi vente oss hva som vil skje i fremtiden	Omar går frem til maskinen for å starte filmen.		
08.15		Amina tar et skritt fram og står med samlede bein. Manuset henger mellom fingrene. Sadia tar noen skritt tilbake og venter.		
08.19	L – Hehe			
08.28				Lyd fra filmen begynner
08.28		Amina og Omar tar noen skritt tilbake.		
08.32	F(ilm), K(ommentarstemme) – (med engelsk aksent) det har gått <u>mange</u> år	Alle tre ser mot tavla.		

	no, siden det <u>norske</u> språket døde ut. ((xx)) dypt nede i katakombene forsøker vi å holde norsken i live			
08.38		Omar tar et skritt tilbake og lener seg inntil vinduskarmen. Amina følger etter og blir stående med armene i kors.		
08.43	F, P(erson) l – Husk . <u>alltid</u> to l-er i alltid, aldri to l-er i aldri			
08.49	F, P2 – Å <u>kaste</u> , <u>kaster</u> , <u>kasta</u>			
08.51	F, P3 – Husk at adjektivet <u>alltid</u> må stå til substantivet			
08.54	F, P4 – Hver gang <u>når</u> , den gang <u>da</u>			
08.55	F, K – Nå er det <u>engelsk</u> , og det engelske herrefolk som regjerer			
09.09	F, K – Vi praktiserer den norske ((XX)) i frykt for våre <u>liv</u> , mest av alt frykter vi, <u>språkterminatoren</u>			
09.30	F, S(<u>pråkterminatoren</u>) ((XX)) mission priority .. terminate all use of, æ, ø and å			
09.40	F, S – For gods sake, stop <u>using</u> nouns after nouns ((xx))			
09.49	F, K – <u>Fremtiden</u> er mørk. Det finnes ikke <u>håp</u>			
09.58	F, K – For å bringe det norske språk tilbake til liv, tok vi <u>kampen</u> opp med <u>språkterminatorene</u> , og bygde en tidsmaskin, fra fortiden, transporterte vi vårt <u>eneste håp</u>			
10.14	F, Sylfest Lomheim – Ja <u>då</u> er det bere å <u>setja</u> i gang			
10.17	F, alle – (Jubler)			


10.24	F, Petter Skjerven – Da håper jeg dere fortsetter å skrive, med æ . ø og å. Og for guds skyld, pass dere så ikke <u>engelsken</u> kommer og tar dere da			
10.30	F, alle – (Skriker og hylr)	Omar og Amina går framover mot datamaskinen. Sadia blir stående.		
10.33	F, S – Silly little people, ((x)) verbs after person, i am, you are, he is			
10.48	O – <u>Det</u> var det	Omar smiler og går frem for å skru av filmen og å ta ut minnepinnen.		
10.50	L – Tusen takk			

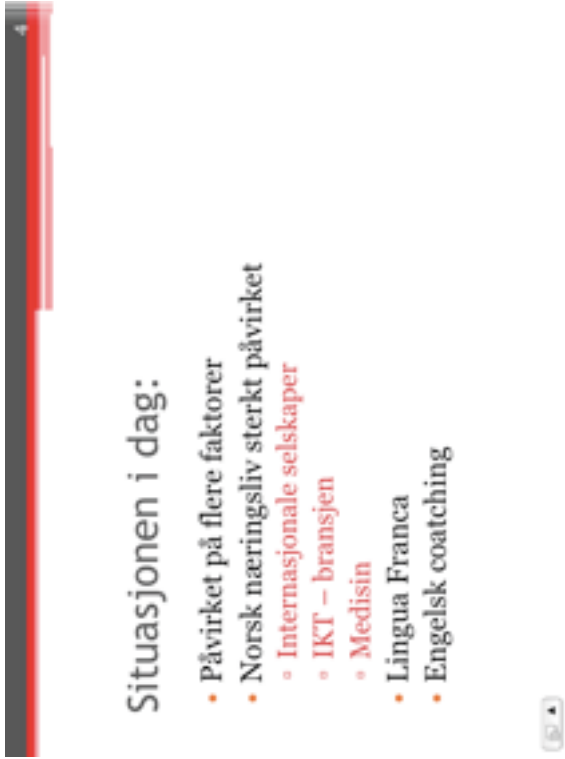
Transkripsjon, gruppe 2 – Teknologi og språkutvikling – Morten, Saaba og Tina.

Tid	Tale	Kropp: avstand mellom deltakerne og relevante objekter, holdning, gester, bevegelser med hodet, blikk	Visuelt: bilde, skrifttype, farger(bilde av lysbilde f.eks)	Lydeffekter, musikk
00.00		Tina og Morten setter i gang lysbildepresentasjonen. De to står til venstre for tavla. Saaba står til høyre for tavla.		
00.01	S – Ja , vi har valgt å presentere hvordan, hvordan handel og teknologi har påvirket det språklige oppgjennom tidene. Og for å forstå den språklige sammensetningen i dag er det viktig, eh, at en ser, for en å se tilbake på handelshistorie og hvordan	Saaba står med rette ben. Helt i begynnelsen drar hun litt i genseren før hun legger hendene på ryggen. Hele tiden står hun med rette bein. Hun bruker armene til å gestikulere.		

	det har påvirket det norske språket	Blikket og hodet er rettet samme vei. Hun ser lite i manus og har kroppen vendt mot publikum og blikket festet høyt på bakveggen i klasserommet. Morten bytter.		
00.16			 <p>Historisk bakgrunn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Norsk – Stadig i forandring • Før – Folk reiste ikke langt • Kunnskap gjennom reiselivet • Teknologit utvikling → Utvikling av språket • 10% påvirkning fra det Engelske språket 	
00.16	<p>S – Det norske språket er i <u>stadig</u> forandring, og man hører <u>hele</u> tiden nye <u>ord</u> og begreper på ting vi omgir oss med og ting vi gjør. Eh, det <u>engelske</u> språkets påvirkning på <u>norsk</u> diskuteres, stadighet i media, men det er slik at, at de <u>negative</u> sidene ved påvirkningen blir klart mer belyst enn de <u>positive</u>(smatt). Eh, tenker en hundre år tilbake så var det jo slik at de fleste, ikke hadde reist lengre enn til nabobyen –byene og var derfor ubevisste om hva som befant seg, eh, utenfor bygdas grenser. Etter hvert</p>	<p>Saaba legger etter en stund armene i kors. Morten står rolig med hendene i lomma og ser på Saaba og tavla. Tina flytter blikket ofte, plukker på klærne og i håret og endrer posisjon ofte.</p>		


	<p>som teknologien har utviklet seg å det er skjedd en økonomisk vekst blant norske folket har dette endret seg da, i dag har de aller fleste reist, eh, til andre <u>land</u> og også til andre verdensdeler. Og folk har på denne måten skaffet seg kunnskap om andre kulturer, gjennom utforskning av, ehm, matretter, musikk og språk, matretter som var fremmede for de fleste nordmenn for, kanskje <u>femti</u> år siden er i dag, hverdagskost for. Flere, og innvandringen har ført med seg ettersom. <u>Pizza</u> fra italia, <u>sushi</u> og vårruller fra Asia også videre, eh, mange tror i dag at engelsk er det språket som har påvirket oss mest, men sannheten er at ord som kommer fra engelsk</p>				
01.53					Hosting fra publikum
01.53	<p>S – Utgjør bare ti prosent av det norske språket, femti prosent av det norske språket, er derimot påvirket av andre språk, grunnet innvandring og velutviklet teknologi. Eh, vi har gjennom historien, arvet ord og uttrykk fra, land over hele Europa, Frankrike, Tyskland, England og andre land i Skandinavia som alle er germanske språk, dansk var jo, er jo det språket som la grunnlaget for det også, for det språket vi snakker i dag</p>				

02.50	Tina bytter.	<div> <div> <div>3</div> <div></div> </div> <div> <h2>Hanseatene</h2> <ul style="list-style-type: none"> Tysk handelsforbund <ul style="list-style-type: none"> Tyske kontorer i Bergen → Tysk innflytelse på språket Eksempler på tysk påvirkning: <ul style="list-style-type: none"> Arbeide, bruke, bli, kopp, tallerken og spiker. "Gutten <u>sin</u> bil", Nedertysk eieform  </div> </div>	
02.51	<p>S – Årsaken til dette var <u>hanseatene</u>, han- hanseatene var et <u>tysk</u> handelsforbund med, også det var slik at flere tyske byer slo seg sammen for å drive, handel, blant annet i <u>Bergen</u>. Eh der hadde de, tyske kontorer altså de drev med import(engelsk uttalt) og eksport(engelsk uttalt) blant annet av korn, og tørrfisk. Og de hadde kontorer på bryggen i Bergen. Disse kontorene ble styrt av, tyskere og deres råd, og derfor ble det daglige, språket, på bryggen tysk, dette førte etter hvert til at tysk fikk større innflytelse på det norske språket, og nordmenn begynte å låne tyske ord, tyske ord da eksempler på det er jo arbeide, bruke, bli kopp tallerken også videre, og de snakket tysk på bryggen i Bergen fram til,</p>		

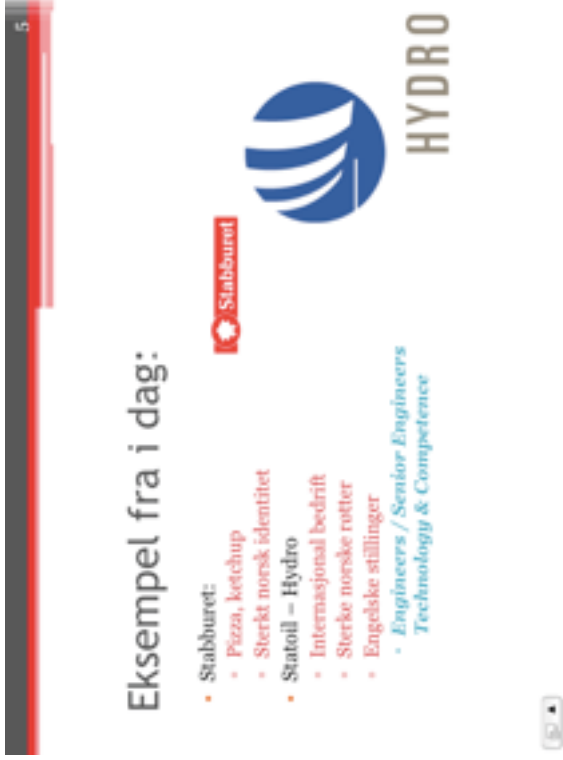
	<p>attenhundretallet. Også vi fikk jo også, lavtysk kom også inn i dansk. Og dansk- svensk språk, dansk og, eh, svensk, noe som igjen førte til at vi fikk mer, mer mer- også flere tyske ord inn i språket etter at vi kom inn i unionen med, Danmark da</p>			
04.07	L – Mm			
04.07	<p>S – Dermed gjorde det lavtyske innslaget i de skandinaviske språkene senere <u>lett</u> for høytyskerne å påvirke språket her – spesielt i Danmark men også i Norge, (smatt navni((x)) navngivningen i å((x)) Norge ble jo også påvirket av tyske språket ettersom, vi fikk navn som, tyske navn som <u>Henning</u> og <u>Kristoffer</u>, i Norge</p>			
04.32		Tina bytter.	 <p>Situasjonen i dag:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Påvirket på flere faktorer • Norsk næringsliv sterkt påvirket <ul style="list-style-type: none"> ◦ Internasjonale selskaper ◦ IKT – bransjen ◦ Medisin • Lingua Franca • Engelsk coaching 	

04.34	T - Situasjonen i dag. Eh, da skal vi ta noe litt sånn hvor mye innflytelse andre språk har hatt på norske språket i dag	Sadia blir stående med hendene på ryggen og samlede bein. Tina går over til høyre side av tavla før hun begynner å snakke.		
04.44				Høyt krent fra publikum
04.44	M – [((x)) spesielt]			
04.46	T – Hm?			
04.47	M – Norske næringslivet da, spesielt			
04.48	T – Spesielt, eh, vi ser jo da <u>spesielt</u> at altså, norsk næringsliv, og teknologi. Og, ja er påvirket av flere faktorer, det er mange land som har innspill på det norske språket. ((X)) språk vil man vel kanskje kunne si, og man ser jo da ((x)) at <u>engelsk</u> , har i alle fall nå i det siste, har begynt, engelsk sammen med asiatiske språk har jo ((x)) det siste begynt å legge eks- ekstra mye press på det norske språket	Tina fortsetter å stå med hendene støttet bak på ryggen. Hun har støvler med høye heler og står med knærne mot hverandre, noe som gir henne en lutende holdning. Blikket streifer mellom publikum, Morten og tavla.		
05.14	M – Ja. Og det norske næringslivet som i stor grad nå handler med utlandet, og. Med utenlandske selskaper, adopterer ord, og uttrykk fra det internasjonale markedet, spesielt da inn- store internasjonale selskaper som rederier eller oljeselskaper, <u>IKT-bransjen</u> spesielt utsatt for å få mye mange fremmedord og uttrykk, og også medisins- og helsevesenet bruker	Morten står med hendene i baklomma og skifter vekten fra fot til fot. Blikket, hodet og kroppen er vendt utover mot publikum, men han ser noen ganger bort mot Tina og tavla. Tina ordner noe med støvlene sine og er bøyd framover. Så retter hun på klærne sine.		


	veldig mye, <u>engelske</u> ord også <u>latinske</u> ord og ((xx)) veldig mye forskjellig			
06.01	T – Med mer, eh, så har vi tatt for oss da lingua f-, heh . Eh.	Tina tar noen skritt framover. Hun har hendene støttet bak på ryggen og trækker frem og tilbake med føttene.		
06.06	M – [Lingua franca]	Morten og Tina ser på hverandre.		
06.06	T – Lingua franca, som det vil si at, som da vil si at, altså når to personer snakker med hverandre som har forskjellig <u>morsmål</u> , så, kan man da si at de kommuniserer på det altså			
06.18	M – Så lingua franca er språket som de da			
06.20	T – [Bruker]			
06.20	M – Et annet språk som de <u>begge</u> to forstår			
06.21	L – [Mm, mm]			
06.22	T – [Mm]			
06.22	M – Som <u>ikke</u> er morsmålet			
06.23	T – Som veldig ofte da vil være <u>engelsk</u> , mellom folk, og er vel engelsk er vel på vei til å bli, bli lissom, <u>selve</u> lingua franca kan man vel si			
06.32	M – Mm, det brukes det er det som på en måte stu- ofte brukes nå som, det internasjonale språket			

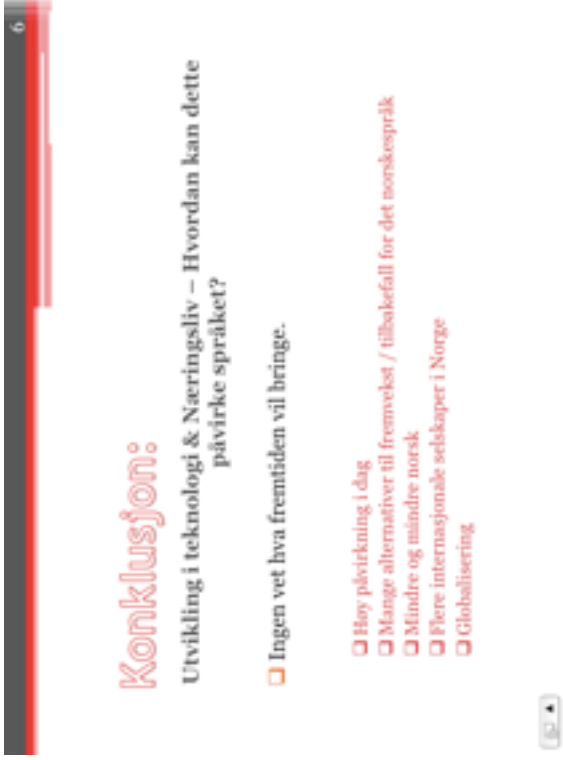
06.37	L – [Mm]				
06.37	M – Da til å kommunisere mellom folk, og det er blitt så, altså, <u>engelsk</u> har blitt så viktig for, eh, for næringslivet at veldig mange bedrifter nå, lærer, eh, ansatte til å bruke engelsk, i, ja i business da				
06.55	L – [Mm]				
06.56	T – Mm				
06.58		Morten bytter.			
06.59	T – Eksempel fra i dag, vi skal da se litt på forskjellige bedrifter, i i Norge, og vi så på de forskjellige nettsidene deres. Og la sammen da hvor internasjonaliserte de er og, hvor sånn sett <u>norske</u> , de er	Hermetegn med fingrene over <i>norske</i> . Flytter hendene til forlommene etterpå.			

07.15	M – [Eller hvor påvirket de er]			
07.16	T – Ja, hvor påvirket de er, og første gruppe ut da var Stabburet(sier siste frase veldig fort og lavt)			
07.19	M – Ja, Stabburet, eh, Stabburet er jo en en norsk bedrift, eh, og, også <u>navnet</u> i seg selv er jo et norsk ord og stabburet en stabbur er en ting, og siden deres er alt står på norsk, de bruker istedenfor for eksempel fastfood så bruker de <u>ferdigmat</u> og den typen ting	Tina flytter armene bak på ryggen igjen.		
07.41	L – [Mm]			
07.41	M – Og stort sett de eneste da eh ordene, fremmedordene som de bruker er type pizza ketchup, men som nå har da, det har blitt <u>adoptert</u> inn i norske språket			
07.52	L – [Mm]			
07.52	M – Altså offisielt da, og de har en veldig sterk norsk identitet			
07.59	L – Mm			

08.00		Morten bytter.	 <p>The screenshot shows a presentation slide with the title "Eksempel fra i dag:". Below the title is a list of items under the heading "Stabburet:". The list includes: "Pizza, ketchup", "Sterkt norsk identitet", "Statoll - Hydro", "Internasjonal bedrift", "Sterke norske røtter", and "Engelske stillinger". To the right of the list is the Hydros logo, which consists of a blue stylized wave icon and the word "HYDRO" in blue capital letters.</p>	
08.01	T – Så ta opp, ta opp tok vi for oss da <u>StatollHydro</u> , eh, man kan jo på en måte si at altså det er en internasjonal bedrift, eh, den har altså, de har kontorer på flere kontinenter, men allikevel så har de jo en, har de sterke norske røtter, fordi de da kommer også de slo seg jo sammen med Statoil, og Statoil er jo da den norske stats, oljeselskap. Ehm, de har både <u>engelske</u> og <u>norske</u> hjemmesider, eh, og men på de norske den norske hjemmesidene stod jo	Morten retter på gensenen og flytter hendene til forlommene.		
08.33				[Host i publikum]
08.33	T – Alt på norsk			
08.34				[Host i publikum]


08.34	T – Og såne ting og det var veldig greit, det eneste man reagerte på var kanskje de brukte ordet, <u>team</u> istedenfor da lag eller gruppe som man gjerne gjør i <u>Norge</u> , og de lø-, og de løser også ut stillingene sine da på <u>engelsk</u> , ((xx) ser på det blå her så er det da stillingen- jeg orker ikke si det jeg(ler), ((xx)) k-, k-			
08.50	M – ((X)) stillingsbeskrivelse			
08.52	T – [Sti-] stillingsbeskrivelse og uansett hvilket land du er i dag og du lissom skal på Hydro så fikk du stillingen på engelsk, eller <u>tysk</u> , ehm. Ja?			
09.02	M – De bruker da en, <u>miks</u> av engelske og norske			
09.05	L – [Mm]			
09.05	M – Eh. norske			
09.06	T – ((Xx)) man kan på en måte si de er halvinternasjonalisert da på en måte, fordi, det er jo, de hadde jo, de markerte jo veldig klart at de var norske på en måte også	Tina gjør hermetegn med en hånd over <i>halvinternasjonalisert</i> .		
09.17	? – Mm, ja			

09.18		Morten bytter.		
09.18	M – Til slutt har vi sett på Funcom, som er en norskgrunlagt spill eh utviklerselskap som har gitt ut blant annet Age of Conan og andre, eh spill, på det internasjonale markedet eh det vi fant, ut med dem er at, eh, på hjemmesiden deres så, den er helt engelsk og de har ikke noen egen hjemmeside eh med norsk	Tina plukker på genseren sin. Flytter så hendene, den ene holder den andre på forsiden.		
09.47	T – Det fins ingen Funcom dått no			
09.49	L – Mm			
09.50	M – Eh, og de har heller ikke no på, de har, på det ((x)) for eksempel der det står om dem da, så har de ikke no, så står det ikke engang at de er et norskgrunlagt selskap. Så de har da, de har da valgt å ikke profilere, seg	Morten bruker høyre hånd samtidig med ordet om og drar den gjennom lufta rett under øyehøyde fra venstre til høyre.		

	<p>som et <u>norsk</u> selskap i det hele tatt, ja vi har ringt å spurt da, om de har noe bakgrunn, om de har noe baktanke ved dette, men vi fikk ikke noe, de var ingen som kunne komme med et <u>kvalifisert svar</u>, så da du finner jo på en måte ut at Funcom er da <u>norskprodusert</u></p>			
10.19	L – (Ler)			
10.20	T – Altså den eneste måten er vel egentlig at de har <u>norske</u> adresser	Morten flytter hendene til baklommene.		
10.25	L – Mm			
10.28		Morten bytter.	 <p>Konklusjon: Utvikling i teknologi & Næringsliv – Hvordan kan dette påvirke språket?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ingen vet hva fremtiden vil bringe. <input type="checkbox"/> Høy påvirkning i dag <input type="checkbox"/> Mange alternativer til fremvekst / tilbakefall for det norske språk <input type="checkbox"/> Mindre og mindre norsk <input type="checkbox"/> Flere internasjonale selskaper i Norge <input type="checkbox"/> Globalisering 	
10.29	T – Og en liten konklusjon, problemstillingen var jo da, utviklingsteknologi og næringsliv og hvordan dette kan påvirke språket, eh, først og fremst kan man jo bare si at ingen vet	Tina ”teller på fingrene” når hun ramser opp: <i>engelske, asiatiske, tyske.</i> Beveger hendene noe rundt ettersom hun snakker.		

	jo hva fremtiden vil bringe, eh, men vi har spekulert litt rundt det da – og vi har en del påvirkning i dag, vi ser jo det vi mister jo stadig språket vårt. Eller altså norske ord går ut, eh, mens engelske, asiatiske, tyske diverse ord kommer, stadig inn i språket og tar over, ((x)) vi ser jo gjennom IT blant annet at det fins ((x)) nye, IT-ordene som ((x)) kommer utenom og ((x)) norske ord for			
11.08	L – [Mm]			
11.08	T – Eh, på Island så har de et system hvor de ofte har lissom, konkurranse om dette her			
11.12	L – [Mm]			
11.12	T – Men det er jo ikke noe vi her i Norge. Så vi lar jo oss på en måte, vi lar jo det engelske språket eller iallfall ((x)) språket da	Tina flytter hendene til forlommene.		
11.18				Hosting i publikum
11.18	T – Egentlig- internasjonalsj- internasjonalsere seg i det norske	Morten flytter hendene til forlommene.		
11.20	M – Det er en, og det er en viss risiko da for at, eh, vi, det er mange som, mener at vi kan <u>miste</u> språket vårt eh eh, men det er jo da, men, det er mange som da, det er mange som jobber for aktivt for eh			
11.36	T – [Motvirkelse]			
11.37	M – Eh, ja for at vi skal ikke, for at vi skal, eh for at vi skal profilere oss			

	som nordmenn og <u>bruke</u> det norske språket, blant annet Språkrådet som har begynt å premiere, eh, bedrifter som, em har bruker norske navn i. Eller de har norske navn da			
11.54	L – [Mm]			
11.54	M – Eh, og profilerer seg som norske			
11.57	T – Man ser jo altså det at når man snakker om internasjonalisering og de bedriftene vi så på de bedriftene vi viste i sta så ser vi jo at Stabburet er veldig, at Stabburet er et <u>norsk</u> bedriftsnavn	Tina flytter hendene igjen, støtter dem bak på ryggen.		
12.05				[Hosting i publikum]
12.05	T – Sta- sta- et stabbur er jo ikke noe du finner eh, utenfor Norden på sett og vis, mens Hydro er jo da litt kombinert fordi det kommer av hydrogen, mens Funcom har jo, sier jo egentlig ingenting om Norge sånn sett			
12.18	M – [((Xx)) engelsk ((xx))]			
12.20	L – Mm			
12.21	T – Det er vel egentlig det vi har <u>konkludert</u> med på sett og vis			

12.23		Morten bytter.	 <p>Kilder:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Grip teksten - Norsk 193 Av: o Dahl, Egelestad, Halvorsen, Jenterrud, Torp, Zarnedjani o http://www.funcom.com/ucsp/funcom/frontend.cgi?func=frontend_show&template=home&item o Funcoms hjemmeside - Company info o http://www.hydro.com/no/ o Norsk Hydro ASA hjemmeside - ledige stillinger, om Hydro o http://www.stabburet.no/ o Stabburet As hjemmeside - Om oss o www.gjeldendal.no/fytuseb/document.ashx?document=12151 o Gjeldendals nettsider o http://www.norsknettskole.no/ressurssidene/ucieu.cgi?&link_id=0.2937.2939&session_id=2 o Norsk nett skole 	
12.25	M – Så kildene våre			
12.27	L – Mm, ja [Tusen takk]			
12.28				Applaus fra publikum
12.34	L – Er det noen spørsmål før, eh, neste gruppe? Det er lov det, hvis det er noe sånn uklart eller et eller annet dere lur_ på eller var det greit? Vi tar samtale_ og sånt noe etterpå, så sitt ned så lenge	Tina klapper og ser mot tavla. De andre står rolig og venter.		
12.49				

Transkripsjon, gruppe 3 – SMS-språk – Tonje og Kaja.

Tid	Tale	Kropp: avstand mellom deltakerne og relevante objekter, holdning, gester, bevegelser med hodet, blikk	Visuelt: bilde, skrifttype, farger(bilde av lysbilde f.eks)	Lydeffekter, musikk
00.00		Kaja står på høyre side av tavla, Tonje på venstre. Kaja har ikke sko på og legger ark utover på bordet.	Overhead skrevet med tjukk, svart tusj med teksten: PROBLEMSTILLING: Hvilken innflytelse har SMS-språket på det norske språk?	
00.22	K – Ja!			
00.22		Kaja gjør et lite hopp når hun klapper.		Kaja klapper i hendene.
00.23	K – Problemstillingen var er hvilken innflytelse har SMS-språket på det norske språk	Tonje har hendene støttet på hoftene. Kaja holder i arkene og flytter vekten fram og tilbake mellom beina.		
00.28	T – Og vis skal illustrere litt underveis, altså vise litt hvordan det ser ut, hvordan SMS-språket ser ut, mens vi prater. Nordmenn har siden runenes tid på 800-tallet brukt, eller kommunisert, skriftlig til hverandre gjennom runer, og hieroglyfene i Egypt enda lenge før og helleristingene i Norge er også en god måte å kommunisere på før teknologiens alder. Eh. Teknologien har gjort det mye lettere og raskere for oss å holde kontakt. Og SMS står for Short Message Service og det er ikke uten grunn, fordi mye av sosialiseringen blant ungdom foregår via mobiltelefoner og internett og vi trenger på en måte ikke å <u>møtes</u> for å småprate lenger. Kan bare ta det over telefon. Og dette er praktisk i mange tilfeller fordi man kommuniserer på en kjappere og mer effektiv	Tonje starter med hendene i siden, gjør så en gest med armene der hun fører begge hendene fram og opp i forbindelse med ordet <i>hvordan</i> . Så settes høyre hånd tilbake på hofte og venstre hånd støttes på en stolrygg. Kaja trækker fram og tilbake. Hun har armene i kors, men veksler på ved å bite negler på venstre hånd. Tonje legger etter hvert armene i kors og står rolig med beina og vendt mot publikum. Kaja støtter seg på bordet med begge hender og ser ned i bordet, bort på læreren og på Tonje.		

	måte, da. Men det er også negative sider som vi kommer tilbake til. Og. Ja. Vi ungdommer har en tendens til å bruke egne, kule(ler), ord				
01.32				Kaja holder opp et A4-ark med sorte bokstaver: QLE	
01.32	K – (Ler)				
01.33	T – For å uttrykke selvstendighet og samhørighet. Eh. Da foreldregenerasjonen var unge så bruke det på en måte det vi sier, mer muntlig, da, enn å skrive det og vi er jo den første generasjonen som har utviklet vårt eget skriftlige språk, altså sånn SMS-chattespråk. Og det er jo på grunn av, vi var jo på en måte den første generasjonen som vokste opp med litt mer avansert teknologi, da. Så vi har fått litt inn der. Og det er veldig mange som er bekymret for hva slags innvirkning dette ungdomsspråket, på en måte, for det norske språket i fremtiden, da. Og oppveksten med den enorme. Vi har fått så mye medier, ikke sant, som påvirker oss så veldig. Eh. Språket i de ulike landene har de siste årene tilpasset seg den teknologiske revolusjonen og ord som e-post, SMS, PC det blir jo brukt. Dagligdags.	Tonje ser ned på manuset hun har på bordet ved siden av seg. Bruker venstre hånd og arm til enkelte gester, retter også noe på hår og klær. Veksler mellom å ha hendene på hoftene og armene i kors. Kaja biter negler. Ser på Tonje, læreren eller på hendene sine.			
02.32			Både Tonje og Kaja ser mot døra som blir åpnet forsiktig. En elev fra klassen kommer inn.		
02.32	T – Og mange av dem er kjent hos alle, men det er noen få ord som forbeholdes små grupper, da. Og ungdom utvikler stadig vekk nye begreper for å forkorte kommunikasjonen og tekstmeldinger. Nei, i tekstmeldinger og. Det baserer seg ofte på forkortelser og sammentrekninger og av ord. Eh. Ja også før da, så hold man jo kontakten via brev(ler). Som den kjente lyrikeren Jon Sebastian Welhaven når han sendte brev til sin kjære Camilla Collett. Da. Brev blir sett på som litt mer personlig, da. Og nå har det blitt erstattet av korte SMS-meldinger. Og dette er ikke på langt nær like personlig og koselig, så sånn sett så er jo teknologien negativ for(ler). Romantikken, da	Tonje flytter nå blikket mellom læreren, Kaja og manuset. Kaja står urolig, ser rundt i klasserommet og tar seg i ansiktet. Hun holder også hendene foran munnen og ser ned i bordet.			

03.28	K – (Ler)		Kaja bukker fremover og tar fram et ark.		
03.32	T – Jeg har et eksempel. På en kjærlighets-SMS				
03.34			Kaja holder arket foran ansiktet.	Kaja holder opp et A4-ark med sorte bokstaver: ILU, d r u som r bst!	
03.35	T – Hei jenta mi, I love you. Det er du som er best. Og det er ILU, det er I love you. På en måte, da. Og du. Du ser det er forkortet veldig		Tonje tar opp et ark som hun leser fra. Kaja tørker tårer bak arket.		
03.46	L – Nei, kan dere være stille bak der? Jeg er så lei av høre det der babbelet!				
03.52	T – Nei, hold den der[...] (til Kaja). Og vi fant ikke noe dikt som Welhaven hadde skrevet til Camilla Collett, men				
03.56	L – [Nei]				
03.59	T – Men det er hvertfall ikke noe sånt				
04.00	L – Hehe, nei, sannsynligvis ikke.				
04.01	T – Og det er påvirket av engelsk og ja. [...] Ja.				
04.07	K – Lærere og språkforskere har lenge vært usikre på konsekvensen av elevers bruk av kjøppe og forkort... forkortet SMS-språk. Særlig i stilskrivning. Eh. Det er som å sammenligne, sammenligne dialekt å snakke nordnorsk nordnorsk dialekt, men samtidig skrive bokmål uten problemer, sier Skog som [...] (ler) sier en som heter Skog er...(ler) som (ler)		Kaja ser mot læreren, ut mot publikum og ned i manus. Når hun begynner å leser hun bort mot Tonje og gjemmer ansiktet bak arket.		
04.30	T – (Ler.) Sorry, det er ikke meningen.				
04.40	K – Ja en som er med på den undersøkelsen og som står i spissen for den				
04.46	T og K – (ler)				
04.49			Tonje gjemmer seg bak arket og Kaja lener seg over og støtter seg mot bordet.	Tonje holder opp et A4-ark med sorte bokstaver: NEG	
04.51	K – Noe som er...(ler.) Ah				
04.56	L – Ta, ta om igjen fra hun Siri Skog eller hva det var for noe, du, Kaja				
04.57	T – Ja		Begge to retter seg opp.		


04.58	K – Ja. Ja nei, det var bare at han, nei at noe som er litt negativt(ler)	Tonje gjemmer ansiktet bak arket igjen.		
05.05	L – Men kan du ikke bare begynne derfra igjen?			
05.06	K – Ja			
05.07	L – Det du sa der			
05.09	K – Elhm. Det er som å sammenligne med dialekter at man kan(ler). Vent litt	Kaja flytter nå blikket mellom læreren, Tonje og manuskriptet.		
05.14	T – Vi klarer ikke det	Tonje biter på en negl på en finger.		
05.15	K – Nei(ler)			
05.15	T – (Ler)			
05.16	L – Jo, jo, jo, jo, det greier dere. Men bare((x))			
05.18	K – Vi hadde det så gøy da vi gjorde det her, så vi			
05.18	T – [Ja(ler)]	Kaja vifter noe bort ut i lufta med høyre hånd.		
05.30	L – Pust dypt inn også tar du, fra det igjen, så later vi som at dette ikke har skjedd	Tonje legger ned arket.		
05.35	K – Ja, man kan jo snakke nordnorsk, nordnorsk selv om man kan skrive bokmål, sier Skog som er en, som representerer den ferske undersøkelsen om kompetanse, utdanning og læring. Noe som er litt negativt med(ler). Jeg klarer ikke å gå videre(ler)	Kaja tar seg til panna og leser fra manus som hun holder foran seg med høyre hånd.		
05.50		Kaja hopper opp og ned og ler. Hun holder foran munnen og ser bort mot Tonje. Tonje retter på arkene på bordet og ser ned.		
06.02	K – Å gud(ler). Jeg greier ikke, jeg(ler). Jeg greier det ikke(ler). Nei vet du hva, jeg får det ikke til, jeg			
06.10	T – Vi prøvde å gjøre dette litt originalt vi, skjønner dere	Tonje dunker en liten bunke ark i bordet som for å lage en bunke med jevne kanter.		Lyden av arkene som dunkes i bordet to ganger.
06.11	K – Men((xx))			
06.13	L – Men hvis du bare, eh, overtar Tonje, så kan dere på en måte veksle litt dere imellom underveis			
06.20	T – Ah, eh. Hvor var det vi var? Jo, noe som er litt negativt med SMS-språket er da at man lærer å skrive	Kaja ser på Tonje og støtter det ene kinnet i hånden. Kroppen er vendt mot		

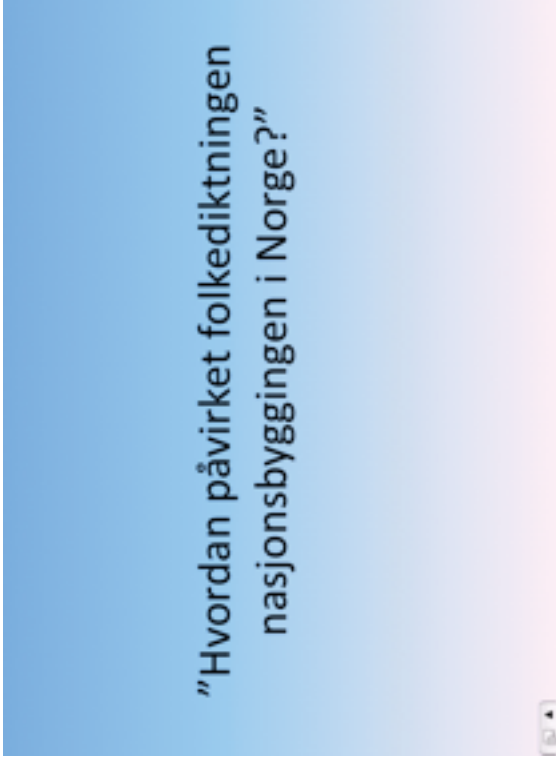
	på en mye mer muntlig måte, og... man blir mer slurvete i språket og det blir mer skrivefeil	Tonje. Tonje klør seg i panna med en finger.		
06.33	L – [Mm]			
06.33	T – Man kan jo også følge seg uten- (ler), utenom om du ikke har råd til å kjøpe mobil(ler)	Kaja holder hånda foran nesa og munnen.		
06.33	K – (Ler hele tiden mens Tonje snakker)			
06.42	T – for da skjønner du ikke språket og da blir du sett på som en, en noob			
06.45		Tonje ser bort på Kaja når hun viser fram arket. Kaja har igjen arkene foran ansiktet.	Tonje holder opp et A4-ark med sorte bokstaver: N00B	
06.47	T – En nybegynner da, litt sånn, du som ikke er helt med, det er jo negativt, vi driter i det(til Kaja)	Tonje ser mot Kaja.		
06.56			Tonje legger til side A4-ark med POZ på	
06.57	T – Og så noe positivt, er at skriftspråket blir forenklet og forkortet og for noen blir det da lettere å forstå hverandre og man lærer bedre engelsk på grunn av forkortelsene som man plukker opp i spill på nettet da, for da er det jo mye sånn... hvis du på en måte spiller med noen som er <i>over seas</i> (med engelsk aksent), da prater de engelsk, og det er lettere si ting man ikke tør å si. <i>Face to face</i> (på engelsk). Og, det blir på en måte, når du har. Når den lille gruppen har sitt eget språk på en måte da, som blir litt sånn internt og da føler du på en måte at du er en del av en gruppe da på en måte. Samhold. Ja, også har vi noen eksempler da. På det her	Tonje klør seg med høyre hånd på venstre skulder og holder den der en stund. Peker to ganger ut i lufta, <i>over seas, da.</i>		
07.45		Tonje ser mot tavla.	Tonje legger på ark med eksempler på overheaden skrevet med blå tusj: Y31e<-- = (Ytre Enebakk) 7k – syk Btw – By the way	
07.46	T – På SMS-språk. Y tre ene også er det en sånn bakke tror jeg, jegror det som skal se ut som en bakke. Og det er ytre Enebakk. Det fant vi på nettet. Og syk, det er syk(ler)	Tonje peker på tavla på eksemplene mens hun leser. Kaja har hode, blikk og kropp rettet mot tavla.		

08.00	K – (Ler)		Kaja ser bort mot læreren.		
08.02	T – <i>Og by the way</i> (på engelsk), dere ser hva det er, sant?				
08.04	L – [Mm]				
08.05					Latter fra publikum.
08.06	T – Be, te, dobbel-ve. Og her har de jo brukt mye rart, det. Ja				
08.15	L – Men er <u>dette</u> noe som dere ville brukt eller er det bare sånn eksempler dere har funnet, eller er det?		Tonje går opp mot tavla og peker og snakker mot tavla og mot læreren. Kaja holder en hånd under haka.		
08.21	K – Før gjorde vi det				
08.22	T – Men det var aldri så heftig, da		Tonje holder venstre pekefinger mot overleppa. Hun løfter den av og til.		
08.24	L – Ja, nei, hvorfor ikke det?				
08.27	T – Nei, jeg tror det har fått litt over stokk og stein egentlig, jeg. Det er lissom så veldig, eh, før var det litt mer sånn oxo, istedenfor også, da på en måte, sånne småting. Men jeg hadde				
08.40	L – [Mm]				
08.40	T – Aldri skjønt at det der var Ytre Enebakk, da				
08.45	K – Nei(ler)				
08.45					Latter fra publikum.
08.46	L – Nei, hehe, men hvorfor tror du det har forandre seg? Er det fordi dere har blitt				
08.47	Flere i publikum roper ut svar				
08.52	T – Jeg tror det vi hadde på en måte er blitt det gamle, da. Så nå skal man ha <u>enda</u> nyere, på en måte				
08.57	L – Ja!				
08.57	T – Enda((xx))				
09.00	L – Ja! Mm.				
09.09	T – Ja((xx))(til Kaja). Vi er ikke helt ferdige, da(fort). Også har vi konklusjon. Problemstillingen vår som var hvilken innflytelse har SMS-språket på norsk språk, og		Kaja og Tonje står vendt mot hverandre. De sier noe vi ikke kan høre. Kaja holder seg over nesa og går		

	det er atte på en måte det at det vanner ut litt av det norske språket, og. Men språket utvikler seg hele tiden så at SMS-språket kommer til å prege det norske språket er på en måte ikke en overraskelse egentlig. For det er jo alltid i utvikling. Men på den andre siden så er det jo , hehe, så er det jo på en måte... Og tror ikke at vi, eller de som er fjorten år nå, da, kommer til å på en måte bruke disse forkortelsene når de er tjue-tredve, lissom	to skritt bakover. Tonje blir stående mot Kaja og med ryggen til læreren når hun begynner å snakke. Vender seg etter hvert mot publikum og læreren.		
09.52	L – [Mm]			
09.52	T – Jeg tror lissom det er en fase, egentlig, men jeg vet ikke helt hvordan det kommer til å, om det kommer til bli en ny...ordbok			
09.57	K – Nei(ler)	Kaja ler og ser bort mot Tonje. Kaja legger ned papirene.		
10.05	? – Ja?			
10.08				Publikum klapper
10.09	L – Var dere ferdig nå, eller?			
10.09	K og T – ((xx))(De snakker lavt med hverandre)			
10.16	K – Eh, ja!	Tonje skrur av overheaden. Kaja samler sammen papirene.		
10.17	L – Takk!			
10.18		Begge to går ned fra tavla og setter seg på pultene sine.		Publikum klapper

Transkripsjon, gruppe 4 – Folkediktning – Helle og Mari

Tid	Tale	Kropp: avstand mellom deltakerne og relevante objekter, holdning, gester, bevegelser med hodet, blikk	Visuelt: bilde, skrifttype, farger(bilde av lysbilde f.eks)	Lydeffekter, musikk
00.01	H – Eh, kan dere være litt stille?	Både Helle og Mari står til venstre for projektorbildet, Mari lengst til venstre. Foran seg har de en datamaskin. Helle har manuskriptet i hendene og smiler.		
00.04	L – E1, kan du sette deg ned?			
00.05	E1 – Ja			
00.06	H – Eh, jeg og Mari skal da, skulle ha om folkediktning og nasjonsbygging, men grunnet at vi gikk fra fem	Helle snur seg mellom tavla og publikum, hodet går fort fram og tilbake.		


	gruppedlemmer til to, så... (ler), trur jeg vi kan stryke over nasjonsbygging, for det...ja	Eter hvert snur hun seg helt mot publikum og flytter blikket mellom publikum og læreren. Mari ser mot tavla, deretter mot publikum.		
00.23	E2 – [Hvem var de tre andre, a?]			
00.25	H – Hæ?			
00.28	H – X skulle ha langkjøring, x var sjuk og x har ikke møtt opp			
00.30	? – ((xx))	Helle og Mari ser mot læreren.		
00.32		Helle bytter.		
00.37	H – Ja! Og vår problemstilling er da altså, hvordan påvirket folkediktning nasjonsbyggingen i Norge. Det er litt nasjonsbygging, da, men ikke helt ut	Helle flytter blikket mellom datamaskinen og publikum. Mari står bak Helle og ser mot datamaskinskjermen og publikum.		


00.49		Helle bytter.	<div> <div> <h2>Fra muntlig til skriftlig litteratur</h2> <ul style="list-style-type: none"> • Eventyr og sagn klassisk eksempel • Odysseen • Mer kultur • Ble til for å huske det talte ord <ul style="list-style-type: none"> – lovverket • Missnøye • Nasjonal og internasjonal • Framholden av den norrøne litteraturen <p>Innsamlere</p> </div> </div>	
00.50	H – Uansett. Eh, fra muntlig til skriftlig litteratur så			
00.54	E3 – Du står foran, eh. Ikke så langt. Eh. Jeg kan flytte <u>meg</u> , det var smart	Helle og Mari ser mot eleven som snakker.		
01.01	H og M – Hehe	Begge ser mot læreren. Helle drar høyre hånd gjennom håret.		
01.03	E3 – Sånn, kom igjen			
01.08	H – Ja. Som dere sikkert vet så før så skreiv dem ikke ned så veldig mye, de snakka, det var alt var mer muntlig. Og det som betegnes som den <u>klassiske</u> muntlige litteraturen er eventyr og sagn. Og Odysseen (med uttalefeil), den greske, som blei skrevet hundre år før kristus er da den første, er da en av de første som blei skrevet, da. Og man sier at det finnes ikke en forfatter, for den har gått fra	Helle holder manuskriptet i hendene, men bruker dem også til å gestikulere: for eksempel er hendene er rette går opp og ned når hun sier <i>alt var mer muntlig</i> , høyre hånd går i en bue to ganger når hun sier <i>klassiske muntlige</i> . Venstre hånd er flat og går fort fram to tilbake når		


	<p>munntil munn, så har den alltid blitt forandra. Og det alltid mye mer kultur i muntlig, muntlig litteratur fordi atte når du skriver ned noe, så kan du alltid gå tilbake og se om det du har fortalt er rett, mens når det er muntlig, så går det fra folk til folk, fra forskjellige tidsperioder, forskjellige miljø også videre. Og da er det naturlig at det forandres. Og det er alltid litt tilpassa i forhold til hvor du befinner deg i verden. Eh, og, det blei, de begynte med skriftspråk fordi at de ville huske det talte ord. Eh, <u>før</u> så var det veldig ofte at lovverket, for eksempel i Norge, før de skreiv det ned, så gikk det faktisk fra munn til munn og da måtte du holde tunga spisst i munnen for at du skulle kunne huske akkurat hvordan lovverket var, for ellers kunne du få veldig mange feil, da. Men når de begynte med skriftspråket så oppstod det egentlig en del misnøye blant de <u>gamle</u> nordmenn, fordi at de hadde en påstand om at når man skriver ned ting i bøker eller andre skriftlige former, så kom folk til å glemme det at man skal huske, og at de på en måte får litt treigere hjemme, da. Fordi at de trenger ikke å tenke like mye for de vet at de kan gå tilbake til en bok og lese det. Og muntlig litteratur er alltid nasjonal og internasjonal. For siden den har gått fra folk til folk så har den samme historien vært i mange forskjellige land, men den er</p>	<p>hun sier: <i>en av de første som blei skrevet, da.</i> Venstre hånd får i flere sirklar: <i>fra munn til munn.</i> Hun slår hånda i manuset: <i>når du skriver ned noe.</i> Ellers er blikket og hodet oftest rettet mot læreren, selv om kroppen er rettet mot publikum. Helle bruker også hodet, hun nikker ofte til et eller flere ord i hver setning. Mari står ved siden av og litt foran Helle. Kroppen er rolig. Hodet flyttes noe, blikket noe mer mellom publikum og læreren.</p>	
--	--	---	--

	alltid nasjonal fordi den blir alltid tilpassa det spesielle miljøet den er i. Og mange mener også at den muntlige litteraturen var en [...] av den norrøne litteraturen fra høymiddelalderen. Og vi har da				
03.47					Lyden av noe som blir slått i en pult høres.
03.48		Helle trykker fram neste linje.	<div> <h3>Fra muntlig til skriftlig litteratur</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Eventyr og sagn klassisk eksempel • Odysseen • Mer kultur • Ble til for å huske det talte ord – lovverket • Missnøye • Nasjonal og internasjonal • Framholden av den norrøne litteraturen <p>Innsamlere Asbjørnsen og Moe</p> </div>		
03.49	H – de kjente samlerne som Asbjørnsen og Moe, som samla inn eventyr				


03.55		Helle trykker fram neste linje.	<div> <h2>Fra muntlig til skriftlig litteratur</h2> <ul style="list-style-type: none"> • Eventyr og sagn klassisk eksempel • Odysseen • Mer kultur • Ble til for å huske det talte ord <ul style="list-style-type: none"> – lovverket • Missnøye • Nasjonal og internasjonal • Framholden av den norrøne litteraturen <p>Innsamlere Asbjørnsen og Moe Olea Crøger og Magnus Brodstrup Landstad</p> </div>	
03.55	H – Og så har vi Krøger og Magnus ((x)) som samla inn			
04.04	M – Folkeviser			
04.05	H – Men de samla inn hver for seg	Mari går til høyre og ut av bildet.		

04.08		Helle bytter.		
04.09	H – Og da Asbjørnsen og Moe			
04.13			Mari legger på en overhead med ”Jeg har nøgelen” og Helle skrur av signalet til projektoren.	
04.13	H – Da skal vi først. Han Moe sendte et brev til han Asbjørnsen, de gikk på skole sammen ei lita tid, og da skreiv han dette diktet til han, da... Jeg har nøgelen. Vår barndom var et deilig eventyr, men akk eventyr hvor det er kort. Hva åpner porten til mitt første smil, min første gråt. Jeg har nøgelen. Det var det her som inspirerte	Helle står nå alene der oppe. Hun henter et ark som ligger på pulten bak.		

04.43		Helle bytter.		
04.43	H – Han Moe til å gå og samle eventyr, men også til å dikte, for han var egentlig, eller seinere i sitt liv, en dikter, da. Så da reise de land og strand i Norge, alt sør for Trondheim, for de dro ikke helt opp i Nord-Norge, for å samle eventyr. Og de begynte å smale i 1837. Og problemstillinga var da selvfølgelig at vi da ikke hadde, noe felles språk, da, og når de dro til bygdene så kunne de få samme historia fortalt veldig mange ganger, men på forskjellige dialekter, så da måtte de på en måte gjøre et kompromiss for å få et forståelig språk som de fleste kunne skjønne. Og de blei veldig anerkjent i utlandet, spesielt i Tyskland. Og det var veldig få på den tida som faktisk klarte å bli oppdaga i utlandet	Mari kommer tilbake og stiller seg på samme sted, til venstre for Helle og bak henne. Hun har ermene langt nedover hendene. Hun holder hendene høyt oppe og fikler med noe. Helle står nær maskinen og ser ned i maskinen, bort på læreren og ut i publikum. Tar seg etter hvert på nakken med høyre hånd og gestikulerer med venstre hånd der hun også har manuskriptet.		

05.44		Helle bytter.		
05.46	M – Eh, ja. Til folkediktninga så tenkte vi å synge en sang	Helle tar et skritt tilbake og Mari tar et skritt fram.		
05.50	H – Og da håper vi at alle har lyst til å være med	Helle smiler, former en knyttneve med venstre hånd og beveger armen fra venstre mot høyre.		
05.55	E1 – Det kommer an på hvilken sang det er!	Mari går fram til projektoren.		
06.00	M – Vi har tekst			
06.02			Mari legger på hele teksten til ”Kjerringa med staven” på overheaden.	
06.03	H – Så, ingen kan slippe unna			
06.06	E2 – Skal vi synge hele? E4 – Er du klar? E2 – Kjerringa med staven(flere begynner å synge)	Begge to går bort til datamaskinen og trykker på den.		


06.12	M – Kan dere sangen?				
06.13			Helle ser bakover mot tavla og framover igjen.	Helle skrur av signalet til projektoren, men skrur det å igjen slik at bildet av trollet er i bakgrunnen for sangteksten.	
06.20	H – Hysj!		Begge to står krøket over datamaskinen og smiler til publikum.		Musikken til Kjærringa med staven kan høres så vidt det er.
06.24	L – Får dere ikke lyden litt høyere?				
06.34	M – ((xx)) (sier noe til Helle og læreren)		Læreren kommer og hjelper til ved datamaskinen. Helle og Mari blir stående og se i mens.		Publikum snakker og lager lyder.
06.45	E2 – Tar vi hele sangen? E3 – Jeg tror aldri jeg har slutta så seint, assa				
06.49	M – Nei, vi tar bare første verset				
06.52	H – Vi kan trykke på flere ganger hvis dere har lyst til å...		Helle gjør trykkebevegelser med høyre pekefinger.		Flere elever begynner å synge.
06.54	E2 – Ja, ja				
06.56	M – Hvis dere vil synge mer kan vi synge hele		Både Helle og Mari smiler bredt.		
07.00	E2 – Jeg tror vi bare tar ett eller to vers, det holder E5 – La, la, la (nynner høyt på melodien) E2 – Vi trenger jo ikke den med alle de fine stemmene i klassen?				
07.10	H – Det er sant, det er sant. Vi må se ressursene i klassen				

07.14	L – Jeg tror den er for lav			
07.16	M – Ja, okey.			
07.21	E6 – Kan vi ikke bare synge den, a? Må vi ha lyd, eller?			
07.22	H – [Ja]	Ser mot E6.		
07.23	E1 – Kan vi ikke bare synge den, a?			
07.28	E3 – En, to, tre. Alle – Kjæringa med stove(synger alle versene)	Begge ser mot teksten på tavla. Læreren går og setter seg. Helle og Mari snur seg mot publikum og smiler av og til underveis.		Publikum, Helle og Mari synger. De dypeste stemmene høres best.
08.37	E3 – Uh, uh(roper glad når sangen er ferdig)			
08.41	H – Dere var veldig flinke!	Helle klapper mot publikum.		Klappelyden høres tydelig.
08.43		Mari slukker overheaden og trykker fram teksten.		

08.45	<p>M – Ja. Dette er da en folkeviser som er ganske kjent for oss i dag. Folkeviser de var, er opprinnelig fra det engelske og franske hoffet under middelalderen, og kom så til Norge der det ble...eh...hva heter det. De ble tilpasset forholdene her. Asså, mens eventyr, som vi skal ha litt senere, var fra bøndene, så var folkevisene noe som bymenneskene brukte til sang og dans. De er også kalt ballader og det er typisk norsk at troll og vetter ble brukt i det. Troll og vetter er bare brukt i folkevisene i Norge, og på Færøyene. Og det som skilte folkevisene fra eventyrene det var at de innholdt kjærlighet og sjalusi blant mennesker av forskjellig sosial rang</p>	<p>Mari står nå foran datamaskinen. Hun holder hendene foran mellomgulvet og hendene mot hverandre. Hun er rettet mot publikum og lar blikket vandre mellom forskjellige publikummere. Hun bruker hendene i slagbevegelser for å understreke enkelte ord. Helle står litt bakenfor Mari og følger med på dataskjermen. Legger etter hvert armene i kors og ser ut over publikum. Ser også mot projektorbildet og retter på klærne sine.</p>	
10.00		<p>Mari trykker fram resten av teksten.</p>	<div> </div>

10.00	M – Mens eventyrene ofte bare inneholder kjærlighet, så visene er mer dramatiske. Eventyrene, det var fantasifulle fortellinger som hadde opphav i gamle myter og ble fortalt videre fra person til person, gjennom muntlig overlevering. Og det er den eldste diktningen vi kjenner til i dag. Vi skal ikke ha så mye om det for det skal X ha om i morgen			
10.25		Mari bytter.	<div> <h3>Nasjonal diktning</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Eventyr er "de samme" over hele verden • Forsterket nasjonalfølelse • Festframsyninga </div>	
10.25	M – Den nasjonale diktningen det var at, altså det finnes eventyr over hele verden som var de samme, men med forskjellige trekk. At det er, istedenfor at det er en Bjørn i Norge, så er det kanskje en slange i Saudi-Arabia	Mari stryker seg over håret før hun samler hendene igjen. Helle tar et skritt bakover og legger armene på ryggen.		

10.43		Mari trykker fram tekst.	<div> <h3>Nasjonal diktning</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Eventyr er "de samme" over hele verden Aladin → Askeladden • Forsterket nasjonalfølelse • Festframsyninga </div>	
10.43	M – Og Aladdin i Saudi-Arabia blir til Askeladden her			
10.48		Mari trykker fram bildet og smiler.	<div> <h3>Nasjonal diktning</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Eventyr er "de samme" over hele verden Aladin → Askeladden • Forsterket nasjonalfølelse • Festframsyninga  </div>	

10.48	M – Det at eventyrene ble, gjort om til mer norske, da, det forsterker nasjonalfølelsen. Og mens nasjonalromantikken var på sitt største og med den største interessen i byene, var det en festframsyning på Christiania teater, det var tre dager på rad i 1849. Der var det nasjonalromantiske bilder, som blant annet Brudeferden i Hardanger, det var dans som ikke hadde blitt vist utenfor bygdene før. Og de som danset de hadde på seg bunader, hvilket bymenneskene ble svært interesserte i, og etter kort tid begynte de å bruke bunader og	Mari ordner på jakka og håret før hun samler hendene. Fikler med jakkeermet. Flytter hodet lite, men flytter blikket mellom publikum og skjermen, noen ganger bort mot læreren.		
11.38		Mari bytter.	<div> <div>Oppsummering</div> <ul style="list-style-type: none"> • Forente folket • Historisk viktig • Forsterket et ønske om et eget språk • "Typisk norsk"  </div>	
11.40	H – Og oppsummeringa vår da, er at eventyrene forente folket og hjalp til å bygge Norge som en nasjon, fordi at før så var det bare bøndene fra ett	Helle tar et skritt fram igjen. De står nå ved siden av hverandre. Helle har ikke manus i hendene nå		

	sted som hadde hørt ett eventyr, mens de som bodde i byen hadde hørt andre ting, men når Asbjørnsen og Moe samla alle eventyrene så kunne alle i hele Norge lese akkurat det samme og få mer en idé om hva som var typisk norsk, da	og bruker dem i slagbevegelser med noen andre gester i tillegg.	
12.12	M – Ja. Og det var historisk viktig, for dette var det første som da ble skrevet ned av, litteratur i Norge	Mari har blikket ned i datamaskinen eller ut mot publikum.	
12.22	H – Og det forsterka ønske om å få et felles språk fordi vi tror at alle hadde lyst til å forstå det som ble skrevet av Asbjørnsen og Moe, og for at alle skulle forstå det så måtte på en måte alle gå inn for å tolke det, da		
12.40	M – Ja, altså for på denne tiden så var jo ikke Norge noe veldig eget da, annet enn da i den folkelitteraturen		
12.50	H – Vi var i union med Sverige		
12.51	E3 – Bu!		
12.52	M – Og vi snakket dansk i byene og i bygdene så var det masse forskjellige dialekter så det var ingenting veldig eget. Men denne diktingen da skapte da betydning til det norske med fjell og troll		
13.07	E3 – Je!		
13.08	M – (ler) som da skapte en type sammenheng, da, for det norske folk	Mari nikker med hodet men holder blikket fast.	
13.17	E2 – Ferdig?		

13.18		Helle bytter.	<div> <div>KILDER</div> <ul style="list-style-type: none"> • Grip teksten (Norsk boken) • Norges litteraturhistorie • http://no.wikipedia.org/wiki/Folkeviser • http://no.wikipedia.org/wiki/Ballade • http://no.wikipedia.org/wiki/Muntlig_litteratur • http://noddi.com/FOLKEDIKTNING.htm </div>	
13.18	H – Ja! Kilder			
13.19	Publikum klapper	Mari avslutter presentasjonen og Helle samler sammen papirer.		

Transkripsjon, gruppe 5 – Wergeland – Sara, Birgitte, Paul og Markus.

Tid	Tale	Kropp: avstand mellom deltakerne og relevante objekter, holdning, gester, bevegelser med hodet, blikk	Visuelt: bilde, skrifttype, farger(bilde av lysbilde f.eks)	Lydeffekter, musikk
00.00	S – Hvor er arkene mine?	Paul og Markus står på venstre side av projektorbildet, Sara og Birgitte på høyre side. Sara, Birgitte og Markus har manuskripter i hendene.	<p>Henrik Wergeland</p> <p>Hvordan påvirket han grunnloven og nasjonsbyggingen?</p>	De andre elevene, publikum, snakker med hverandre og noen av de som står oppe ved tavla. Det er en lett summing i klasserommet.
00.02	P – Trenger ikke ark, vøtt	Markus går over til høyre side og stiller seg litt bak Sara. Paul snakker med en i publikum som sitter oppe		

		ved tavla.			
00.04	S – Nei, jeg trenger jo ikke ark(ironisk)				
00.07	B – [Har vi begynt å filme nå?]	Birgitte står rett opp og ned med manuskriptet mellom hendene. Kroppen er vendt mot publikum.			
00.08	S – Begynn, da!	Sara står ikke stille og skifter vekten fra bein til bein.			
00.09	E1 – Markus, nå ser vi ikke deg på grunn av den Prolux. greia[[overhead]]				
00.12	P – Dere må være stille for det er en sånn viktig introduksjon. For det er så viktig informasjon	Paul har vekten på tærne og står og gynger opp og ned. Markus går fram og tar ned lokket på overheaden.			
00.18	E2 – Hallo?!				
00.19	L – Vent litt, da. Jeg skal flytte den her				
00.20	S – Det er ikke så farlig	Læreren drar overheaden unna.			
00.22	P – Det blir litt lettis, da. Det har ikke så mye med resten å gjøre, men	Paul vifter med armene mot den i publikummet han snakker med.			
00.26	S – Ta av deg den derre jævla boblejakken! Vi må se litt bra ut	Sara har snudd seg mot Markus. Markus står og biter seg i leppa.			
00.29	M – ((xx))	Birgitte ser vekk fra de andre og sjekker så klærne			

		sine.			
00.41	S – Kan vi...altså det tar en halvtime hver gang vi, før vi får startet en gruppe	Markus ser ned i manuskriptet sitt. Sara retter på brillene og gjør noen slag med høyre hånd.			
00.44	E3 – Hvis dere skravler mye før foredraget så trekker L deg en karakter etterpå	Markus skifter vekten fra fot til fot og flytter blikket mellom projektorbildet og publikum.			
00.48	S – Nei, det gjør hun ikke. Hvorfor nikker hun på hodet da, da?	Sara peker mot læreren.			
00.50	L – Jeg <u>rista</u> på hodet				
00.53	S – Bra, greit	Sara mister noen av arkene på gulve og plukker dem opp.			
00.54	L – Ja, jeg ga X fem minutter og de minuttene har gått nå, så	Birgitte kommuniserer lydløst med noen i publikum. Sara smiler.			
01.00	S – Men X har dratt hjem				
01.06	P – Okey, hysj, hysj!	Paul løfter en pekefinger opp på hver side av munnen.			
01.07	E3 – Men nå driver du jo og sladrer på henne	Birgitte og Markus ser mot læreren.			
01.09	P – Dette gjør vi for å få oppmerksomhet	Paul ser først på gruppemedlemmene, så mot publikum.			
01.13		Paul lener seg frem og starter lydklippet. Alle på			Et lydklipp med musikk som ligner

		gruppa smiler bredt og ser bort på Paul. Paul gynger i takt med musikken, smiler og ser rundt seg i klasserommet.			på den som spilles mens logoen til distribusjonsselskapet vises først i filmer spilles av.
01.33	P – Grunnen til at vi hadde en slik åpning nå for å få litt oppmerksomhet men også for å få en ordentlig åpning til en ordentlig og viktig person for Norge	Paul har hendene samlet foran mellomgulvet, men bruker dem også til gestikulere med. Han peker mot projektorbildet mens han sier <i>ordentlig</i> og neier når han sier <i>viktig</i> .			
01.40		Paul bytter.		<p>Henrik Wergeland Biografi</p> <ul style="list-style-type: none"> • 17 juni 1808, Kristiansand • Nordens største dikter • Banebrytende • Flyttet til Eidsvoll til 1817 • Barnetog 1920 • <u>Digtets</u> første ring 1829 	
01.41	S – meg? ((xx))	Sara bruker hendene med håndflatene opp og slår noen ganger med hver hånd. Hun ser bort på Paul som ser på henne og så snur seg mot datamaskinen.			

01.45		Paul bytter tilbake.	Henrik Wergeland Hvordan påvirket han grunnloven og nasjonsbyggingen?	
01.44	P – Okey, da. Så, vår problemstilling. Hvordan påvirket Henrik Wergeland grunnloven gjennom sine da, verker, og nasjonsbygging. Vær så god	Paul slår to armer ut mot lysbildet.		

01.54		Paul bytter tilbake.	<div>Henrik Wergeland Biografi</div> <ul style="list-style-type: none">• 17 juni 1808, Kristiansand• Nordens største dikter• Banebrytende• Flyttet til Eidsvoll til 1817• Barnetog 1920• <u>Digtets</u> første ring 1829	
01.54	S – Ja! Jeg skal snakke om biografien til Henrik Wergeland. Han ble født 17.juni i 1808 i Kristiansand. Han er regnet som den desidert største lyrikeren gjennom tidene, og han ble også sett på som Norges, eller Nordens, største dikter, da. Men, han var ikke bare kjent for lyrikken, han gjorde, han, han gjorde også en banebrytende innsats på samfunnsområder etter 1814. Em. Eh. Familien han de flyttet til(ter).	Sara tar to skritt fram og står foran Markus. Hun har vekten på det venstre beinet og står og vipper opp og ned med det andre. Hun ser opp og ned mellom manus og publikum og tar seg i håret og retter på brillene en del underveis. Hun gestikulerer med den hånda hun ikke holdet manuset i til enhver tid før hun setter den på hofta.		
02.41		Sara ser bort på Birgitte som smiler til Sara.		
02.45	S - Lærer det var det jeg sa	Sara holder manuskriptet opp foran munnen og smiler mot læreren.		

02.46	L – Du sa du ikke skulle le når hun fikk være her?	Markus legger armene i kors og ser bort på Paul uten å flytte hodet.	
02.48	S – Jammen, jeg ble skikkelig redd	Sara smiler og ser ned.	
02.50	L – Tenk på noe ((x))		
02.52	S – Ja. Drit i det. Familien hans flyttet til Eidsvoll i 1817 da Henrik var ni år gammel fordi at faren hans hadde fått en stilling som sogneprest. Og familien hans var også veldig opptatt av politikk, da, og det gjorde jo også Camilla Collett, som da er søsteren til Henrik ((x)). Ehm, så på grunn av det så arrangerte Henrik og Camilla et barnetog på 17.mai i atten tyve. Og det gjorde sånn at vi, eh, fortsatt har barnetog på 17.mai så det var de som innførte det	Hun ser ned i manuset igjen og fortsetter i samme posisjon som tidligere, med vekten på venstre bein. Paul ser fra publikum til lysbildet og plukker samtidig på noe inne i håndflatene sine. Birgitte står med høyre hånd på venstre håndledd og ser ut på publikum. Markus har fortsatt armene i kors.	
03.30	B – ((xx))	Sara ser rundt seg.	
03.33	S – Ja, det står feil på powerpointen her, her står det jo nitten tyve, ikke sant, men han levde jo ikke da. Da var jo han død. Eh. Henrik og resten av barna de gikk ikke på skole for de fikk hjemmeundervisning til de var elleve år. Og det gjorde også litt at han ikke fikk embetseksamen, men han ga istedenfor ut sin første diktsamling som da er diktets første ring, i atten tjue. Det... skift side	Birgitte og Paul ser ut i publikum og smiler. Sara peker mot lysbildet i det hun sier <i>i atten tjue</i> .	

04.06		Paul bytter.		<div>Biografi 2</div> <ul style="list-style-type: none">• 4 forelskelsen• Stella, den perfekte• Opptatt av skriftspråket• Pensjon av Karl Johan• Giftet seg 1839• Riksarkivar• Alvorlig syk	
04.07	P – ((xx))				
04.08	S – Ja. Og så, Henrik stakkars, han var jo forelsket i fire jenter samtidig, han, men ingen ville ha han så alle avviste han. Så da, oppi hodet hans, så oppdiktet han, en kvinne som var helt perfekt som var da en liten blanding av disse fire forskjellige kvinnene han var keen på, som han kalte Stella. Og hun var, hun var alltid med nesten i diktøkene hans og ja, i forskjellige verk han har laget, da, så man hører veldig mye om Stella i hans verk. Ehm, og, og, og forelskelsen hans det var jo, eller det satte veldig mye spor, da, i hvordan utvikling av han som dikter, var, også for nåtiden. Eh, ehm. Ja. Jo, han var også veldig opptatt av skriftspråket, han var veldig, han synes det var veldig viktig at Norge hadde sitt	Sara står på samme sted, men gestikulerer nå mer enn tidligere, for eksempel går hendene i runde bevegelser når hun sier <i>blanding</i> . Ellers slag og generell vifting for å understreke ord. Birgitte, Markus og Paul ler med når Sara ler av at Wergeland var død da Norge fikk sitt eget skriftspråk.			

	eget skriftspråk, men det hadde vi jo ikke, men da diktet han heller, da diktet han heller på, heller(ler), på flere dialekter. Og det var romerriksmål, hallingmål og valdresmål. Og i atten trettito så spådde han da(ler). At slutten i løpet av slutten, nei(ler). Nei at på slutten av århundret da, på attenhundretallet så ville Norge ha sitt eget skrift- skriftspråk. Og det fikk de da(ler). Men da var han død(ler). Så da fikk ikke han vite det(ler). Ja, dere skjønner hva jeg mener. Han hadde spådd riktig, da, han hadde rett. Men de fikk hvertfall <u>to</u> skriftspråk. Ja			
06.05		Paul bytter.	<p>Wergelands diktning</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Digte</u> • Til Stella <u>ii</u> • <u>Skabelsen</u>, mennesket og <u>messias</u> 	
06.06	P – Da har vi snakket veldig mye om Henrik, Wergeland. Da har vi da kommet fram til hans diktning og de vi kan si om Wergelands diktning er at den <u>var</u> veldig variert. Han skrev på en helt	Paul ser først mot lysbildet, men retter seg så mot publikum, retter opp ryggen og stikker hendene i lommene. Paul bruker		

	<p>ny måte, han var veldig ungdommelig i hvordan han hvordan han skrev. Så det var veldig lett og freidig, men det var også vanskelig å få med seg noen ganger. Ehm. Han var, det som kanskje ikke så mange vet var at han var en av de første til å begynne og skrive ned, <u>barnepoesi</u>, den første til å begynne og skrive barnebøker, frem til da så hadde vi bare hatt regler og rim som ingen visst hvem som hadde laget. Så han var en av de første som, eller han var den første som skrev de ned under sitt navn. Han har også skrevet eventyrfortellinger, ehm, han har skrevet samfunnsengasjerte tekster som han har gitt ut i diverse, for eksempel Morgenbladet, og også store diktsamlinger og episke verker. Så (x))</p>	<p>knærne for å understreke viktige ord, han skyver dem raskt til venstre. Hodebevegelsene gjør også i forbindelse med enkeltord.</p> <p>Sara går litt lengre ut til høyre nå og er den som står lengst til høyre på gruppa.</p>	
07.02	<p>M – Kan jeg fortelle litt om Wergelands diktning. Eh. Men jeg skal først fortelle om, første ring. Eh. Og det var den første store samlingen hans av dikt. Ehm. Og her var det egentlig, her handlet det mest om, Stella, som Sara fortalte om. Og kjærligheten hans for Stella, den dominerer da samlingen og det sentrale Stella-diktet er egentlig et lite syngespill. Eh, han forteller i diktsamlingen om Stella-skikkelens forvanlinger og utvikling i Stella-kjærlighet. Samlingen begynner og slutter med to dikt, og begge bærer tittelen, til Stella, altså nummer en og nummer to. Det første fungerer som en start til hele samlingen, det forteller om forteller om de emnene som den</p>	<p>Markus står på samme sted med kroppen rettet publikum. Blikket veksler mellom manuset og publikum. Han står nå med en fot foran den andre og veksler mellom hvilken fot han står med vekten på. Begge hendene holder i manuskriptet.</p>	

	diktende sjel er opptatt av og presenterer de ulike dikt i samlinga i ((x)) bilder. Det siste fungerer som en epilog			
08.17		Paul snur seg og smiler til Markus når han hører ordet <i>epilog</i> , Markus smiler tilbake.		
08.18	<p>M – og for de som ikke vet hva en epilog er, det er, hehe, en tilføyelse, på slutten. Og Til Stella nummer to var da epilogen. Ehm. Både i prologen og epilogen er Stellas funksjon som muse, eller altså inspirasjonskilde, åpenbar. Også i dikt som tilsynelatende <u>ikke</u> er Stella-dikt, kan Stella forekomme som for eksempel ((x)). Eh. En del dikt, kan, var adressert til venner, eh, til kongelige personer, eller de hadde et tydelig nasjonalt, eh, politisk innhold. Felles for de fleste var at de, vi fikk innblikk i Wergelands romantiske orientering. Diktet i ((x)) peker fram mot dikt med religiøs toleranse som tema, som for eksempel De tre, som var et dikt i diktsamlingen Jøden. Ehm. Samlingen bærer også preg av å være parallelt med verdensdiktet Skabelsen, mennesket og Messias. Og det går mange linjer mellom de to arbeidene. Ehm. Alle hans dikt er gjerne skrevet, det sa jo Paul og ((x)) litt om, og det er en fri stil med skriftende rim- og rytmemønstre, og av og til uten rim. Ehm, for datidens lesere som ikke var vant til slikt, ble det veldig vanskelig for dem å tolke, og de visste</p>	<p>Sara leser i sitt eget manus, Birgitte står med høyre hånd på venstre håndledd og rette bein som tidligere og Paul ser rundt seg, men står mest rett vendt mot publikum med hendene i lomma.</p>		

	<p>ikke helt hva de skulle tenke, om diktene. Så skal jeg, he, lese et dikt. Og det er Til Stella nummer to. Eh, Stella se deg ei tilbake, klyng deg fast, jeg flyger med hast. Hvert, vårt åndedrag er dage, se de vide skranker brast. Eh. Hør hvor verdener suser hvast, se deg ut av godhets dype. Hvirvles verdner ånder krype. Ånder kjemper kun for fred, kryptet kun for evighet. Og så skal jeg si</p>			
10.37		<p>Markus nikker mot Paul og snur hodet mot han i det han nevner navnet hans.</p>		Svak lyd av en dør som lukkes.
10.38	<p>M – bittelitt om det største, den største diktsamlingen, det var da Skapelsen, mennesket og Messias, og dette var den mest omfattende dikt- eh, diktsamlingen som noensinne var utkommet i Norge og Norden. Ehm. Fjorten år etter at han skrev diktet, da lå han for døden. Og han skrev om hele diktverket, på cirka</p>	<p>Alle fire snur hodet og blikket mot døra som åpnes og lukkes.</p> <p>Sara går rundt seg selv og forsøker å si noe til noen i publikum. Paul ser mellom publikum og Markus. Hendene er bakpå ryggen nå. Birgitte har nå armene rett ned. Hun har hodet på skakke og ser mot</p>		

	<p>to og en halv måned. Hvor han gjorde første del, mye kortere, og i del tre diktet han blant annet inn en serie, med profetier om hva han tenkte videre, som han kalte Jesu åndelige oppstandelse. Eh, omarbeidelsen kom ut i slutten av januar, eh, atten førtifem. Bare noen måneder før han døde. Så skal jeg lese et lite utdrag av det mest kjente kanskje diktet som heter Mig selv. Ehm. Og det er veldig langt, så jeg tar bare bitte litt. Det her ikke noe rytme eller rim eller noe ((x)). Jeg i slett lune Morgenblad. Jeg som kun behøver et glimt av solen. For at breste i høy latter av en glede jeg ikke kan forklare meg. Når jeg lukter til et grønt blad, glemmer jeg bedøvet fattigdom, rikdom, fiender og venner. Eh, min katts stryken mot mitt kinn utklatter alle hjertesår. I min hunds øyne senker jeg mine sorger som i en dyp brønn. Min. Ve- vebende er vokset. Ditutav mitt vindu har den båret. På sine brede, blade. Alle de endringer jeg ikke bryr meg om, at glemme. Og dette diktet det skrev han for å vise at han også hadde følelser. For det var mange som mente at han skrev, bare, tull, generelt. Så, han skulle vise hva han egentlig var god for. Ja, neste</p>	publikum.		
--	---	-----------	--	--

12.43	<p>P – Ja. Det vi har sett nå er i hvert fall at Markus har vist oss tre forskjellige hvor forskjellig diktingen hans kan være, fra dikt om Stella romantiske dikt til å gå til Skapelsen, mennesket og Messias hvor han tar et oppgjør med religion, religionsfrihet og nesten omforklarer bibelen, istedenfor å forklare jødernes historie, så vil han heller forklare <u>menneskets</u> historie, gjennom bibelen. Så gjennom Skapelsen, mennesket og messias så vil han heller fortelle om menneskets historie. Og boka avsluttes med at Jesus blir omtalt som et menneske, at han er, at han er et menneske. Ja</p>	<p>Paul ser mot lysbildet, så mot Markus og så mot publikum. Markus legger armene i kors og Sara stiller seg nærmere Birgitte igjen.</p>		
13.23		<p>Paul bytter.</p>	<p>Jøden</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Hva ville Henrik Wergeland ville fortelle med dette diktet? • Skrev Henrik Wergeland flere tekster tilknyttet jødeparagrafen? • Hvordan er historien skrevet? • Jødeparagrafen 	
13.23	<p>P – Da kommer vi over til en stor debatt, noe som kanskje hadde den</p>	<p>Paul lener seg ned over en pult mens han leser opp</p>		

	<p>største innvirkning på, ehm, norsk historie, kanskje norsk grunnlov. Etter at grunnloven kom ut så var det paragraf nummer to som sa, som het jødeparagrafen, og det var noe om at jøder ikke fikk lov til å komme inn i landet. Og den går slik, den evangelisk-lutherske religion, forbliver statens offentlige religion. De innvandrere som bekjenner seg til den, er forpliktet til å oppdra sine barn i samme. Jesuitter og munkeordener må ikke tåles. Jøder er fremdeles utelukket, fra adgang til riket. Dette var han sterkt i mot, og det skal Birgitte fortelle litt om</p>	paragrafen.		
14.05	<p>B – Ja. Mange tenker nok at Henrik Wergeland ikke hadde noe med den norske grunnloven å gjøre siden han bare var <u>sju</u> år da den ble undertegnet, men, det har han altså hatt i senere tid, for han var tilhenger av kritikken av jødeparagrafen, og for å uttrykke dette så skrev han da flere litterære tekster. For å uttrykke sitt synspunkt. Og her har jeg da et lite sammendrag av Jøden. Jødefortellingen, handler om en jødes vandring i Sveriges skoger på julaften, han er nemlig på vei, til en liten bygd i Norge for å selge smykker til en jente på bygda. Den gamle mannen jøden, kalles gamle Jakob. Jøden er på vei gjennom skogen, da han hører en jente gråte. Han bestemmer seg for å gå etter lyden. Etter en stund ser han noe i snøen. Det kunne lett forveksles med en stubbe, men det var så mørkt. Men det var ikke en stubbe det var et lite barn.</p>	<p>Birgitte tar et skritt fram og er vendt mot publikum. Mens hun leser opp sammendraget er begge hendene festet på manuskriptet. Hun ser utover mot publikum når hun ikke ser ned i manuskriptet. Markus ser ned i manuskriptet til Birgitte og er vendt mot henne.</p>		

	<p>Uten å tenke over noe, vrenger han av seg jakken og pakker jenta inn. Han legger sammen skreppa og løper videre, i håp om å finne en hytte hvor de begge kan søke ly for natten. Vinden øker, og ikke lenge etter er det snøstorm. Etter en stund ser han lys fra en hytte. Han løper opp, og banker på døren. Han sier han er jøde og søker ly for natten, huseieren svarer, at det er hans folk som drepte Jesus og at det ville være synd å slippe en slik en inn i huset. Isteden slipper de hunden inn, som et tegn på at han ikke er velkommen. Jakob legger seg ned i snøen, og jenta ligger likblek, ved fotenden. Neste dag kommer huseieren ut. Han ser at jøden ligger der fremdeles. Han sparker borti han og sier at han må ha seg vekk, men jøden flytter seg ikke. Etter hvert går det opp for mannen og kona at jøden er død, også oppdager de noe ved fotenden hans. De trekker jakken tilside, og ser at det er et barn. Men det er ikke hvilket som helst barn, det er deres eget barn. Som var på vei hjem til dem i ferien. Datteren het altså Greta. Mannen og kona trekker likene inn i huset for å varme dem opp</p>				
16.03					En mobiltelefon lager lyd, men holder raskt opp.
16.04	<p>B – Etter et par dager begynner folk i bygda å spørre etter jøden, som pleide å komme innom i julen, men ingen svarer dem. Foreldrene til Greta ber jøden be</p>	<p>Birgitte mot lydbildene når hun leser spørsmålene. De tre andre ser nå rundt i rommet og skifter stilling</p>			

	<p>om tilgivelse for hos Gud for deres synd, selv om de vet at de ikke hører han. I tillegg, kommer det fram i teksten at Greta bor i et fosterhjem og var på vei hjem til foreldrene. I noen versjoner så står det da at, eh, at jøden, eller jødene drepte Jesus på denne dag, men det stemmer jo ikke helt, for på julaften så sies det jo at Jesus ble født og ikke at han ble drept. Ja, og så er det litt om Henrik Wergelands påvirkning på grunnloven. Jo. Da er det første spørsmålet, hva ville Henrik Wergeland fortelle med dette diktet? Jo, det han ville vise var at jødene ikke ble respektert og at de ikke fikk oppholdstillatelse i landet. I tillegg så sa han at det var viktig å huske på at jødedommen den eksisterte før kristendommen, men det var man ikke spesielt opptatt av på den tiden han levde. Skrev Henrik Wergeland flere tekster tilknyttet jødeparagrafen? Ja, det gjorde han, han skrev også Jødinnen, som har det samme budskapet. Hvordan er historien skrevet? Jo, den er skrevet på diktform, i ((x)) strofer og den er skrevet på rim. Så skal jeg si litt om jødeparagrafen. Det første forsøket på å oppheve paragrafen var i atten syttito, i denne sammenheng hadde Wergeland utgitt en diktsamling kalt Jøden, og fikk sendt dette til hver eneste stortingsrepresentant før det første gang ble stemt over paragrafen. Utslaget ble femtien stemmer for å avskaffe paragrafen, mens førtien stemmer var mot. Selv med flertall var det ikke nok,</p>	ofte.	
--	--	-------	--

	<p>de sa det at det var for lite flertall til å kreve grunnlovsending. Hva var det de hadde imot grunnlovsendingen? Eh, de var da, altså de som sa at vi må ha en jødeparagraf var <u>redde</u> for hva jødene kunne gjøre hvis de kom til Norge, de var redde for ((xx)), for de er tross alt kjent for å være et folkeslag som er svært arbeidsomme. Wergeland forsatte å arbeide for saken sin inntil sin død tolvte juli atten førtifem. Ved fjerde gangs behandling i stortinget ble grunnlovsendingen vedtatt den trettende juni atten femtten, mye takket være Wergelands iherdige innsats. Jødeparagrafen ble deretter gjenopprettet under Vidkun Quisling i nitten førtito, men så ble den derimot fjernet i nitten førtifem</p>		
18.25	Paul bytter.	<div><h3>Wergelands arv</h3><ul style="list-style-type: none">• <u>Folkesuverenitetsprinsippet</u>, <u>Maktfordelingsprinsippet</u> og <u>naturretten</u>• Engasjert i både hjemlig språkdebatt og frigjøringskamper i utlandet• Leksikon• Jøder og muslimer</div>	

18.27	<p>P – Ja. Wergelands arv. Hvordan ka vi si at Wergeland har påvirket, nasjonaliteten, og hvordan nasjonsbyggingen har vært i Norge. Eh, som sagt, han skrev veldig forskjellig, og kanskje med dette ville han vise at Norge var et. Flerfoldig, og at vi hadde stor bred kultur. Og at vi ikke var et veldig innesluttet folk, men at vi kunne vise så veldig mye mer på så veldig mange forskjellige måter. Eh, han var stolt tilhenger av folkesuverenitetsprinsippet og maktfordelingsprinsippet og det med naturretten og at de går tilbake til antikken. Eh, han tok sin inspirasjon ikke bare fra den hjemlige språkdebatten mot Welhaven, men også fra frigjøringskamper i utlandet, sånn som særlig under den franske revolusjonen. Etter han, når han døde, så var det veldig mange, til og med på Welhavens side, som sa at hans tekster og dikter, for alltid stod i historien som noen av de største. Han ble også omtalt som et leksikon, innen kulturarv og kulturinformasjon og, viten om norsk kultur og utviklingen, av alle, som kjente han. Han ble også trykket til jødene og muslimenes bryst etter, etter at han tok opp jødeparagrafen, hans kritikk mot den. Og noen ganger har det gått så langt at til og med muslimene har hevdet at Wergeland konverterte til Islam rett før han døde, dette er det ikke noen sikre kilder på og er veldig lite sannsynlig</p>	<p>Birgitte tar et skritt tilbake til der hun stod før hun snakket.</p> <p>Paul har fortsatt hendene i lommene. Hodet og blikket starter på lysbildet når han begynner på et nytt punkt og vandrer sakte innom Markus, Birgitte og Sara før han stopper hos publikum.</p> <p>Birgitte og Markus ser mot Paul, Sara ser litt forskjellige steder og leser i manuskriptet sitt.</p>	
-------	--	---	--

20.09		Paul bytter.	<p>Collett om Wergeland</p> <ul style="list-style-type: none"> Camilla Collett karakteriserer brorens dikterliv på denne måten: «Kan et Digterliv beregnes etter længden? Silkeormens længste Tilværelse er nogle Maaneder, da bliver den Sommerfugl og dør. Men i den Tid har den spundet tusende Miglier Silke og født tusende Spirer til et nyt Liv. Som Digter har Henrik levet fuldt, rigt og længe.» 	
20.09	<p>P – Og hans søster, fikk alltid spørsmål om hvordan man kunne si at Wergeland var en så stor dikter, fordi hans dikterskap egentlig var veldig kort, han skrev veldig mye på veldig kort tid. Så skrev hun i en av bøkene sine dette.</p> <p>Kan et dikterliv beregnes etter lengden?</p> <p>Silkeormens længste tilværelse er noen måneder, og da blir den sommerfugl og dør. Men i den tid har den spunnet tusener av mil med silke, og satt tusen spirer til nytt liv. Som dikter har Henrik levet, fullt, rikt og lenge</p>			

21.00		Paul finner fram til lysbildet igjen.	<div>Biografi 2</div> <ul style="list-style-type: none">• 4 forelskelsen• Stella, den perfekte• Opptatt av skriftspråket• Pensjon av Karl Johan• Giftet seg 1839• Riksarkivar• Alvorlig syk	
21.01	S – Eh, fordi atte, etter hvert som Wergeland ble eldre, så tok han imot en pensjon av kong Karl Johan, eh, men det var bare på en betingelse og det var at han skulle drive folkeopplysningsarbeidet videre, og det gjorde han, ganske greit. Eh, og etter dette så ble han, så begynte han å bli litt interessert i å gifte seg og sånn for han var ikke så keen på det før, men, han ble det da, han møtte en kvinne som het Amalie Sofie, og de ble viet av Nicholai Wergeland, som da er faren, til Henrik, på Eidsvoll tjuesyvende april i atten trettni. Og etter dette så begynte Henrik Wergeland å skrive masse kjærlighetsdikt igjen og sånn, fordi da hadde han gjennom, øh ((x)), hva heter det? Gjennom. Gjennomstått i følelsen av å være glad i noen, da, det jeg fortalte, det jeg snakket om i stad at	Sara står nå litt lenger bort, nå har hun beina i kryss. Markus snur seg nå mot tavla og står dermed med ryggen til først mens Sara snakker, så snur han seg med kroppen mot publikum igjen.		

